

**Alejandro Casado Romero**

**CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES  
DE MAGISTERIO SOBRE LAS  
INTERACCIONES EN EL AULA**

I.S.B.N. Ediciones de la UCLM  
978-84-8427-518-3



---

Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2007

# **Tesis Doctoral**

***“Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre las  
Interacciones en el aula”***

**Alejandro Casado Romero**  
**Licenciado en Ciencias de la Educación**

**Departamento de Didáctica, Organización  
Escolar y Didácticas Especiales**

**Facultad de Educación**

**TOMO I**

**2005**

**Departamento de Didáctica, Organización  
Escolar y Didácticas Especiales**

**Facultad de Educación**

***“Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre las  
Interacciones en el aula”***

**Alejandro Casado Romero  
Licenciado en Ciencias de la Educación**

**Director de la Tesis: Antonio Medina Rivilla**

**Codirector de la Tesis: Miguel Lacruz Alcocer**

## **Agradecimientos**

Quisiera mostrar mi agradecimiento a las siguientes personas e Instituciones:

En primer lugar a mi mujer y mis hijas por soportar mis “huidas” del quehacer cotidiano para dedicar parte de “ese tiempo familiar” a la realización de esta Tesis, y, en particular, a mi hija Julia que me ha ayudado con las traducciones de Inglés.

También tengo que agradecer la colaboración de los alumnos y alumnas de la Escuela de Magisterio de Ciudad Real que permitieron ser entrevistados y a los que accedieron a tomar parte en los grupos de Discusión, así como a los alumnos de las diferentes Escuelas de Magisterio de Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo que amablemente rellenaron el Inventario de Creencias sin cuya participación no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

Especialmente merecen mi gratitud el Director y el Codirector de esta Tesis por sus directrices sin las que habría sido imposible caminar por los entresijos del Conocimiento.

También al Dr. D. David Martín-Consuegra de la UCLM por su inestimable ayuda en el manejo del SPSS.

Por último, agradecer a la UCLM las ayudas concedidas que han servido para sufragar en parte algunos gastos y a la UNED por darme la oportunidad de culminar mis estudios universitarios.

A todos, mis más sinceras gracias.

# INDICE

## TOMO I

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>21</b>
<b>I. ESTADO DE LA CUESTIÓN. INVESTIGACIONES SOBRE LAS CREENCIAS Y CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LA INTERACCIÓN EN EL AULA.....</b>	<b>25</b>
<b>1. Investigaciones sobre creencias y concepciones de los profesores.</b>	
1.1. La obra de Marcelo (1987), El pensamiento del profesor.....	27
1.2. Pajares (1992).....	29
<b>2. Investigaciones sobre creencias y/o concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula.</b>	
2.1. Base de datos CSIC /ISOC-Educación.....	30
2.2. Base de datos ERIC.....	30
2.3. Base de datos Academic Search Premier.....	34
2.4. Base de datos COMPLUDOC.....	35
2.5. Base de datos TESEO.....	35
2.6. Base de datos SSCI.....	38
2.7. Revista Bordón: Revista de Orientación Pedagógica.....	39
2.8. Revista Española de Pedagogía.....	39
2.9. Revista de Investigación educativa (RIE).....	41
2.10. Revista Iberoamericana de educación.....	41
2.11. Anales de Pedagogía.....	41

2.12. Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica.....	41
2.13. Investigación educativa.....	41
2.14. Currículum.....	41
2.15. Revista Complutense de educación.....	42
2.16. Revista de Educación.....	42
<b>3. Progreso que la tesis supone sobre el estado de conocimiento de la cuestión.....</b>	<b>43</b>
 <b>II. MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....</b>	<b>45</b>
<b>1. Paradigmas de formación del profesorado.....</b>	<b>46</b>
1.1. Paradigmas y Perspectivas.....	46
1.2. Modelos de formación.....	54
1.3. El desarrollo del Profesor.....	61
<b>2. La formación inicial de los profesores de educación primaria, un modelo en crisis.....</b>	<b>66</b>
2.1. La Formación Inicial en crisis.....	66
2.2. Formación Inicial y calidad educativa.....	78
<b>3. El acceso a la formación inicial.....</b>	<b>82</b>
3.1. Criterios de Acceso.....	82
3.2. El rango de los Estudios.....	85
<b>4. El contenido de la formación inicial.....</b>	<b>88</b>
4.1. El conocimiento profesional docente.....	88
4.2. Características de los saberes profesionales docentes.....	91
4.3. El currículum de la Formación Inicial.....	95
4.4. Componentes de un programa de Formación.....	99
4.5. Formación Inicial y Practicum.....	106

4.6. Formación Inicial e Interculturalidad.....	112
4.7. Formación Inicial y Formación Permanente.....	118
<b>III. PENSAMIENTO, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES.....</b>	<b>121</b>
<b>1. Creencias y teorías implícitas de los profesores.....</b>	<b>122</b>
1.1. Aproximación Conceptual.....	122
1.2. Creencias y conocimiento científico.....	132
<b>2. El paradigma de investigación: el pensamiento del profesor.....</b>	<b>136</b>
2.1. El Paradigma del Pensamiento del Profesor.....	136
2.2. Modelos de Análisis del Pensamiento del Profesor.....	143
<b>3. Aportaciones del paradigma del pensamiento del profesor.....</b>	<b>147</b>
3.1. Áreas de estudio sobre el Pensamiento del Profesor.....	147
3.2. Evolución de las líneas de Investigación.....	157
<b>4. Métodos de investigación.....</b>	<b>161</b>
4.1. Aproximación Teórica.....	161
4.2. Métodos y técnicas de investigación.....	167
<b>5. El pensamiento práctico del profesor.....</b>	<b>173</b>
5.1. Marco Teórico.....	173
5.2. Características del conocimiento práctico.....	176
<b>6. Últimas aportaciones sobre la interacción desde el Paradigma del pensamiento del profesor.....</b>	<b>180</b>
6.1. Pensamiento del Profesor y enseñanza interactiva.....	180
6.2. El pensamiento del profesor: teorías prácticas.....	182
6.3. Creencias personales del profesor.....	188
6.4. Profesores y enseñanza: Teorías y práctica.....	197

<b>IV. LA INTERACCIÓN EN EL AULA.....</b>	<b>201</b>
<b>1. La interacción humana.....</b>	<b>202</b>
1.1. El concepto de Interacción.....	202
1.2. Perspectivas en la Interacción.....	205
<b>2. La interacción didáctica.....</b>	<b>209</b>
2.1. El Concepto de Interacción Didáctica.....	209
2.2. Modelos de análisis de la Interacción Didáctica.....	214
2.3. Niveles en la Interacción Didáctica.....	217
<b>3. Análisis de la interacción.....</b>	<b>222</b>
3.1. La Investigación de la Interacción Didáctica.....	222
3.2. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Presagio-Producto.....	223
3.3. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Proceso- Producto.....	224
3.4. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Mediacional Centrado en el Profesor.....	234
3.5. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Mediacional Centrado en el alumno.....	237
3.6. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Ecológico.....	239
3.7. Las interacciones alumno-alumno.....	249
<b>4. Componentes de la interacción .....</b>	<b>252</b>
4.1. Los agentes.....	252
4.1.1 Los profesores.....	252
4.1.2. Los alumnos.....	266
4.2. El discurso del profesor y de los alumnos.....	272
4.3. El contexto del aula.....	284
4.4. El clima social del aula.....	294



<b>V. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>307</b>
<b>1. Características del enfoque metodológico.....</b>	<b>308</b>
1.1. La complementariedad de los enfoques cuantitativo-cualitativo.....	308
1.2. Características de la metodología cuantitativa que justifican su uso en esta investigación.....	311
1.2.1. Inventarios.....	313
1.2.1.1. Esquema teórico.....	314
1.2.1.2. Características. Definición.....	315
1.2.1.3. Ventajas y limitaciones.....	316
1.2.1.4. Requisitos metodológicos.....	318
1.3. Características de la metodología cualitativa que justifican su uso en esta investigación.....	323
1.3.1. El grupo de Discusión.....	325
1.3.1.1. Fundamentación.....	325
1.3.1.2. Características. Definición.....	328
1.3.1.3. Ventajas y limitaciones.....	333
1.3.1.4. Requisitos metodológicos.....	334
1.3.2. La entrevista en profundidad.....	338
1.3.2.1. Fundamentación.....	339
1.3.2.2. Características. Definición.....	343
1.3.2.3. Ventajas y limitaciones.....	353
1.3.2.4. Requisitos metodológicos.....	356
<b>2. Organización y procesamiento de los datos cualitativos.....</b>	<b>360</b>
2.1. Procedimientos para los datos cualitativos.....	360
2.2. Aplicación de programas informáticos al procesamiento y análisis de datos cualitativos.....	361

2.2.1. El programa AQUAD 5.....	364
<b>3. Organización y procesamiento de los datos cuantitativos.....</b>	<b>373</b>
3.1. Procedimientos para los datos cuantitativos.....	373
3.2. Aplicación de programas informáticos al procesamiento y análisis de datos cuantitativos.....	374
3.2.1. El paquete SPSS.....	375
<b>Lista de Cuadros.....</b>	<b>379</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>381</b>
<b>Lista de Tablas.....</b>	<b>383</b>

## **TOMO II**

<b>VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>19</b>
<b>1. Esquema de la investigación.....</b>	<b>20</b>
1.1. Objetivos.....	22
1.3. Formulación del problema. Preguntas que orientan la Investigación.....	26
1.3. Hipótesis.....	32
1.4. Variables.....	36
<b>2. Población objeto de estudio.....</b>	<b>43</b>
<b>3. Recogida de datos.....</b>	<b>46</b>
3.1. Grupos de discusión.....	46
3.1.1. Selección de casos.....	46
3.1.2. Preparación.....	53
3.1.3. Desarrollo.....	55

	13
3.2. Entrevistas en profundidad.....	59
3.2.1. Selección de casos.....	59
3.2.2. Preparación. diseño del guión.....	62
3.2.3. Desarrollo.....	65
3.3. Inventarios.....	68
3.3.1. Selección de la muestra.....	68
3.3.2. Diseño.....	71
3.3.3. Aplicación.....	77
<b>VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....</b>	<b>81</b>
<b>1. Proceso de análisis de los datos.....</b>	<b>82</b>
<b>2. Dimensión ALUMNO.....</b>	<b>88</b>
2.1. Categoría: diversidad y atención a la diversidad.....	88
2.2. Categoría: características del grupo de alumnos.....	95
2.3. Categoría: características individuales de los alumnos.....	98
2.4. Categoría: contexto sociofamiliar.....	102
<b>3. Dimensión AULA.....</b>	<b>106</b>
3.1. Categoría: contexto físico.....	106
3.2. Categoría: organización de los alumnos.....	109
<b>4. Dimensión CLIMA DEL AULA.....</b>	<b>112</b>
4.1. Categoría: relaciones predominantes.....	113
4.2. Categoría: relaciones de poder.....	118
<b>5. Dimensión CONOCIMIENTO DE LA INTERACCIÓN.....</b>	<b>125</b>
5.1. Categoría: profesionalización.....	125
5.2. Categoría: técnicas para conocer la interacción.....	129

<b>6. Dimensión PROFESOR.....</b>	<b>135</b>
6.1. Categoría: actitud-trato.....	136
6.2. Categoría: características personales del profesor.....	139
6.3. Categoría: discurso del profesor.....	143
6.4. Categoría: experiencia profesional.....	146
6.5. Categoría: formación.....	148
6.6. Categoría: método.....	149
6.7. Categoría: motivación.....	153
6.8. Categoría: pensamiento del profesor.....	155
6.9. Categoría: roles del profesor.....	157
<b>7. Dimensión PERSONAL.....</b>	<b>163</b>
7.1. Categoría: historia escolar.....	163
7.2. Categoría: experiencia docente.....	169
7.3. Categoría: formación inicial.....	172
<b>8. Dimensión CONTENIDO DE LA INTERACCIÓN.....</b>	<b>175</b>
 <b>VIII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.....</b>	 <b>177</b>
<b>1. Análisis de dimensiones y categorías.....</b>	<b>178</b>
1.1. Dimensión ALUMNO.....	180
1.1.1. Categoría: diversidad y atención a la diversidad.....	180
1.1.2. Categoría: diversidad cultural.....	185
1.1.3. Categoría: grupo de alumnos de características negativas.....	189
1.1.4. Categoría: grupo de alumnos con características positivas.....	192
1.1.5. Categoría: características del grupo.....	195
1.1.6. Categoría: características y roles individuales.....	197

1.1.7. Categoría: técnicas para conocer al grupo.....	199
1.2. Dimensión AULA.....	205
1.2.1. Categoría: el aula como contexto físico.....	205
1.2.2. Categoría: organización de los alumnos.....	207
1.2.3. Categoría: organización individual de los alumnos.....	212
1.3. Dimensión CLIMA DEL AULA.....	215
1.3.1. Categoría: valores individuales.....	215
1.3.2. Categoría: valores sociales.....	216
1.3.3. Categoría: valores de actividad, autonomía, cooperación, empatía e igualdad.....	220
1.3.4. Categoría: hábitos.....	225
1.4. Dimensión FORMACIÓN.....	229
1.4.1. Categoría: conocer la interacción.....	229
1.4.2. Categoría: formación inicial.....	231
1.4.3. Categoría: profesionalización.....	233
1.4.4. Categoría: modelo del profesor en prácticas.....	234
1.4.5. Categoría: modelo del profesor novato.....	237
1.5. Dimensión MEJORA DE LA INTERACCIÓN.....	241
1.5.1. Categoría: Mejora de la actitud del profesor.....	241
1.5.2. Categoría: Cambiar las expectativas.....	245
1.5.3. Categoría: Cambio de roles.....	246
1.5.4. Categoría: Cambiar la metodología.....	247
1.5.5. Categoría: Conocer al grupo.....	250
1.6. Dimensión PROFESOR.....	251
1.6.1. Categoría: Discurso no verbal.....	251
1.6.2. Categoría: Discurso verbal.....	254

1.6.3. Categoría: Metodología.....	257
1.6.4. Categoría: Motivación.....	261
1.6.5. Categoría: Papel global.....	264
1.6.6. Categoría: Personalidad.....	265
1.6.7. Categoría: Rol de mantener la disciplina.....	266
1.6.8. Categoría: Rol de enseñante.....	268
1.6.9. Categoría: Rol de orientador.....	271
<b>2. Análisis de frecuencias.....</b>	<b>273</b>
2.1. Dimensión ALUMNO.....	273
2.2. Dimensión AULA.....	281
2.3. Dimensión CLIMA DEL AULA.....	285
2.4. Dimensión FORMACIÓN.....	290
2.5. Dimensión MEJORA DE LA INTERACCIÓN.....	297
2.6. Dimensión PROFESOR.....	303
<b>3. Análisis de metáforas.....</b>	<b>314</b>
3.1. Aproximación conceptual y metodológica.....	314
3.2. Análisis de metáforas.....	319
3.2.1. Metáforas centradas en el profesor.....	319
3.2.1.1. Metáforas Orientacionales.....	319
3.2.1.2. Metáforas Ontológicas.....	320
3.2.1.3. Metáforas Estructurales.....	321
3.2.2. Metáforas centradas en el alumno.....	332
3.2.2.1. Metáforas Orientacionales.....	332
3.2.2.2. Metáforas Ontológicas.....	332
3.2.2.3. Metáforas Estructurales.....	333

<b>IX. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS INVENTARIOS.....</b>	<b>339</b>
<b>1. Análisis descriptivo por ítem.....</b>	<b>340</b>
<b>2. Contraste de medias.....</b>	<b>344</b>
2.1. Contraste de Medias por Curso.....	349
2.2.1. Contraste de Medias entre los Cursos 1º y 2º.....	349
2.2.2. Contraste de Medias entre los Cursos 1º y 3º.....	350
2.2.3. Contraste de Medias entre los cursos 2º y 3º.....	352
2.2. Contraste de Medias por Especialidad de Magisterio.....	355
2.2.1. Educación Física y Educación Musical.....	357
2.2.2. Educación Física y Lenguas Extranjeras.....	360
2.2.3. Educación Física y Educación Primaria.....	363
2.2.4. Educación Musical y Lenguas Extranjeras.....	365
2.2.5. Educación Musical y Educación Primaria.....	368
2.2.6. Educación Primaria y Lenguas Extranjeras.....	370
2.3. Contraste de Medias por Localidades.....	373
2.3.1. Contraste de medias entre Albacete y Ciudad Real.....	374
2.3.2. Contraste de medias entre Albacete y Toledo.....	376
2.3.3. Contraste de medias entre Albacete y Cuenca.....	378
2.3.4. Contraste de medias entre Ciudad Real y Cuenca.....	380
2.3.5. Contraste de medias entre Ciudad Real y Toledo.....	382
2.3.6. Contraste de medias entre Cuenca y Toledo.....	384
2.4. Contraste de Medias por Sexo.....	386
<b>3.Relación entre variables. análisis factorial.....</b>	<b>389</b>
3.1. Análisis de los datos de la muestra total.....	390
3.2. Análisis de los datos por Especialidad.....	397





<b>2. Discusión de las hipótesis planteadas.....</b>	<b>454</b>
2.1. Hipótesis número 1. Las creencias de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el aula dependen de su Biografía Personal y de su Biografía educativa (historia como alumnos).....	454
2.2. Hipótesis número 2. Las creencias son independientes de la especialidad de los alumnos, y de otras variables como la localidad, el sexo, y el curso en el que se encuentran matriculados.....	455
2.2.1. Diferencias entre especialidades.....	455
2.2.2. Diferencias entre Cursos de Magisterio.....	459
2.2.3. Diferencias entre Localidades.....	461
2.2.4. Diferencias entre Sexos.....	465
2.2.5. Diferencias en la agrupación de variables.....	467
2.3. Hipótesis número 3. Las creencias de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el Aula están en función del concepto que poseen sobre la Interacción en el aula y los elementos que la componen.....	468
2.3.1. Hipótesis número 3.1. Las creencias estarán relacionadas con el concepto que tengan del profesor.....	468
2.3.2. Hipótesis número 3.2. Las creencias dependerán del concepto que tengan del grupo de alumnos.....	471
2.3.3. Hipótesis número 3.3. Las creencias estarán relacionadas con el concepto que tengan de las características individuales de los alumnos.....	473
2.3.4. Hipótesis número 3.4. Las creencias dependerán del concepto que tengan del Clima del aula.....	473
2.3.5. Hipótesis número 3.5. Las creencias dependerán del concepto que tengan del contexto del aula.....	475
<b>3. Triangulación de los datos. Otras conclusiones.....</b>	<b>477</b>
<b>4. Limitaciones y dificultades surgidas en esta investigación.....</b>	<b>479</b>

<b>5. Sugerencias para futuras investigaciones.....</b>	<b>481</b>
5.1.Introducir cambios en el Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-Alumno.....	481
5.2. Ampliar el estudio de casos a todas las Provincias de Castilla la Mancha.....	482
5.3. Ampliar el estudio a otros sectores de la comunidad educativa.....	483
5.4. Delimitar qué componentes formativos en relación a la interacción se podrían introducir en la Formación Inicial de los estudiantes de Magisterio.....	484
 <b>Lista de Cuadros.....</b>	 <b>485</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>487</b>
<b>Lista de Tablas.....</b>	<b>489</b>
 <b>Bibliografía.....</b>	 <b>497</b>
 <b>APÉNDICE A.</b> Frecuencias absolutas y porcentajes de los items del Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno (ICPIA).....	 <b>533</b>
<b>APÉNDICE B.</b> Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno. Versión1 (ICPIA-1).....	<b>541</b>
<b>APÉNDICE C.</b> Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno. Versión 2 (ICPIA-2).....	<b>549</b>
<b>APÉNDICE D.</b> Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno. Versión Final (ICPIA).....	<b>559</b>
<b>APÉNDICE E.</b> Ejemplos de Codificaciones de grupos de Discusión.....	<b>565</b>
<b>APÉNDICE F.</b> Ejemplos de Entrevistas Codificadas.....	<b>601</b>

## **INTRODUCCIÓN**

La importancia del tema de investigación, las creencias de los profesores y el objeto de esas creencias, la interacción en el aula, viene más que justificada por la amplia bibliografía que existe al respecto. Debemos decir, no obstante, que las primeras inquietudes sobre el tema de la interacción nos surgieron del análisis y la aplicación, en una pequeña investigación, del Sistema de Análisis de Interacción de Flanders (CAIF). Además vivimos en la actualidad en una época marcada por el Multiculturalismo y la Interculturalidad que pone más, si cabe, de relieve la importancia de la interacción en el aula y de las creencias de los profesores y, sobre todo, de los futuros profesores sobre dicha interacción.

La presente tesis se encuentra estructurada en diez capítulos agrupados en dos partes, una más teórica y otra empírica. La Primera parte está formada por los siguientes capítulos:

El capítulo 1, dedicado a poner de relieve cuál es el estado de la cuestión en la actualidad. En él se indican cuáles han sido los descriptores de búsqueda utilizados, las fuentes documentales a las que se ha tenido acceso, así como los aspectos más interesantes encontrados sobre las concepciones y creencias de los profesores, desde un punto de vista general y sobre las creencias de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula, desde un punto de vista particular.

El capítulo 2 se dedica a hacer un análisis sobre la formación inicial del profesorado ya que el análisis de creencias está referido a profesores en el período de su formación inicial. Se hace un repaso de los principales Paradigmas de Formación del Profesorado, de los aspectos más interesantes encontrados en la bibliografía sobre el contenido de la Formación Inicial, así como un análisis del Modelo actual que se puede considerar en crisis, no sólo por la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, sino por diferentes motivos, de mayor calado.

El capítulo 3 está dedicado al pensamiento, las creencias y las teorías implícitas de los profesores. Después de una delimitación conceptual, se pasa a analizar los presupuestos teóricos del Paradigma del Pensamiento del Profesor, sus principales aportaciones, los métodos más notables que utiliza en sus procesos de investigación, así como las últimas aportaciones sobre la interacción desde dicho paradigma.

El capítulo 4 se centra en la Interacción en el aula. Partiendo de la interacción humana, se pasa a la interacción didáctica, su análisis desde distintos presupuestos teóricos y modelos, para finalizar analizando los componentes de la interacción, es decir, los profesores, los alumnos, el contexto del aula y el clima del aula.

El capítulo 5, que pretende explicar cuál es la metodología elegida, justificando su uso desde el análisis de las ventajas e inconvenientes de las técnicas elegidas. Se explica también, aunque brevemente los dos instrumentos utilizados en el procesamiento de los datos, el programa AQUAD para los datos cualitativos y el paquete estadístico SPSS para los datos cuantitativos.

La segunda parte de la Tesis, de carácter empírico, abarca los siguientes capítulos:

El Capítulo 6 explica cuál es el diseño de la investigación y las diferentes etapas en la recogida y análisis de los datos. Al tratarse de una investigación que contempla los dos tipos de metodología, la cualitativa y la cuantitativa, se ha intentado llegar a una complementariedad de ambos enfoques.

En el capítulo 7 se presentan los datos obtenidos de los Grupos de Discusión, acompañando el análisis y la interpretación de transcripciones literales de las intervenciones de los alumnos que sirven de ejemplificación de lo afirmado.

El análisis y la interpretación de los datos obtenidos de las entrevistas en profundidad se realiza en el capítulo 8, presentando además del análisis cualitativo, un análisis de frecuencias que ayuda a situar mejor las creencias manifestadas por los estudiantes de Magisterio en sus entrevistas. Además se finaliza con un análisis de las metáforas que se han encontrado en el desarrollo de las mismas.

El último capítulo dedicado al análisis e interpretación de datos es el 9, en este caso de los datos obtenidos de la aplicación del Inventario de Creencias sobre la Interacción en el aula. Es un capítulo de corte claramente cuantitativo en el que se realizan contrastes de medias y análisis factoriales para comprobar algunas de las hipótesis planteadas.

Se finaliza con el décimo y último capítulo donde se recogen las conclusiones del estudio así como algunas sugerencias para futuras investigaciones.

*Nota: Quisiéramos hacer constar que a lo largo de esta tesis se viene utilizando mayoritariamente el género masculino (profesor, alumno) por razones mecanográficas, pero nos referimos siempre a profesores y profesoras y alumnos y alumnas. Esperamos que el género femenino nos sepa disculpar.*

**CAPÍTULO I. ESTADO DE LA CUESTIÓN.**  
**INVESTIGACIONES SOBRE LAS CREENCIAS Y**  
**CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE**  
**MAGISTERIO SOBRE LA INTERACCIÓN EN EL AULA.**

*“Resumamos el llamado método científico de investigación. Ante todo, surge la duda, una barrera, una situación indeterminada que debe ser precisada. El científico experimenta vagas dudas, un trastorno emocional, ideas incipientes. Se esfuerza por plantear el problema, así sea en forma inadecuada. Estudia la literatura, escudriña su experiencia y la ajena. Muchas veces le basta esperar una chispa de inventiva en su mente. Tal vez ocurra, tal vez no”*

**( F.N. Kerlinger, 1981:9)**

Vamos a presentar en primer lugar los datos relativos a la situación actual del Estado de la Cuestión que hemos investigado. Creemos que es un paso obligado y necesario en cualquier investigación ya que nos sitúa ante el problema y nos puede ayudar a buscar el enfoque de la investigación y a reformular el problema en su caso. Aunque en sucesivos capítulos haremos referencias a investigaciones sobre la interacción en el aula o sobre El Pensamiento del Profesor, aquí intentaremos centrarnos en las investigaciones sobre las Creencias de los profesores y de los estudiantes de Magisterio sobre la Interacción en el aula.

A la hora de analizar cuál es el estado de la cuestión sobre nuestro tema de investigación hemos tomado como primer descriptor la FORMACIÓN DE LOS PROFESORES y como descriptores más específicos los siguientes:

- Creencias y/o concepciones de los profesores.
- Creencias y/o concepciones de los estudiantes de magisterio.
- Representaciones de los profesores sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Creencias y/o concepciones de los profesores sobre la interacción en el aula.
- Creencias y/o concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula.

Es por tanto necesario hacer una primera aproximación para luego acercarnos completamente al tema de investigación. Así cabría hacer dos apartados como se muestran a continuación.

## **1. INVESTIGACIONES SOBRE CREENCIAS Y CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES.**

En cuanto a las investigaciones sobre creencias, en general, de los profesores hay que recurrir a varias obras generales que han hecho ya un análisis del estado de la cuestión.

### **1.1. La obra de Marcelo (1987), El pensamiento del profesor.**

Esta obra presenta la investigación educativa centrada en los pensamientos del profesor dividida en tres apartados:

- Pensamientos y decisiones durante la planificación de la enseñanza. Este autor llega a las siguientes conclusiones sobre la base de la investigación revisada:
  - Los profesores no planifican siguiendo el modelo de Tyler, es decir, no parten de la identificación de los objetivos de aprendizaje.
  - La planificación sigue un modelo cíclico.
  - No existe un solo tipo de planificación.
  - Los profesores se diferencian en sus planificaciones según tengan o no experiencia.
  - Las creencias del profesor, los alumnos y el libro de texto influyen en la planificación.
  - La enseñanza de clase está influenciada por la planificación y las rutinas.
  - Los estudios de planificación son más frecuentes en Educación Primaria y en Matemáticas.



- Pensamientos y decisiones interactivas de los profesores. Las conclusiones a las que llega son las siguientes:
  - Los modelos de decisiones interactivas del profesor no modelan el proceso de toma de decisiones, hay rutinas a las que se recurre.
  - Las decisiones interactivas varían en cantidad y cualidad.
  - Los alumnos influyen en las decisiones interactivas de los profesores.
  - Los profesores consideran pocas alternativas de acción cuando toman decisiones interactivas.
  - Los profesores con experiencia y sin experiencia docente se diferencian en la frecuencia, antecedentes y contenidos de sus decisiones interactivas.
  - El entrenamiento en toma de decisiones debe estar presente en los programas de formación de profesorado.
  - Las investigaciones sobre toma de decisiones interactivas son más frecuentes en las áreas de matemáticas y de lectura y en la Educación Primaria.
  
- Creencias, principios, constructos personales y conocimiento práctico de los profesores. Conclusiones:
  - Las creencias educativas de los profesores son diversas y variadas.
  - Las creencias educativas y la conducta de clase se influyen.
  - Los alumnos y el rol del profesor son los constructos más frecuentes.
  - Los constructos personales y concepciones educativas influyen en las innovaciones curriculares.
  - El conocimiento práctico de los profesores orienta su conducta.

### **1.2. Pajares (1992)**

Este autor hace una revisión del estado de la cuestión sobre creencias y concepciones de los profesores hasta la fecha coincidiendo con Mumby (1988) en sugerir métodos cualitativos de investigación en el estudio de las creencias de los profesores, como entrevistas, reactivos como viñetas y dilemas y observación de conducta. Pajares reconoce la dificultad de investigar sobre las creencias de los profesores en formación, pero puede resultar muy útil ya que “la investigación sobre las creencias de los futuros profesores al entrar (en los cursos de formación) puede proporcionar a los formadores de profesores una importante información para ayudarles a determinar los curricula y direcciones de los programas” (Pajares, 1992:328-329)

## **2. INVESTIGACIONES SOBRE CREENCIAS Y/O CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LA INTERACCIÓN EN EL AULA.**

Voy a presentar las diferentes búsquedas realizadas por Bases de datos haciendo indicación de los descriptores utilizados.

### **2.1. Base de datos CSIC /ISOC-Educación.**

a.1. Búsqueda: Creencias de los estudiantes de magisterio.

Resultados: No hay resultados.

a.2. Búsqueda: Concepciones de los estudiantes de magisterio.

Resultados: No hay resultados.

### **2.2. Base de datos ERIC.**

b.1. Búsqueda: Student teacher beliefs

Resultados: 19 resultados. Los que tienen relación con el objeto de estudio son los siguientes:

- J.M. Whitworth (1996) concluye que la enseñanza es una profesión en la que los aspirantes entran con creencias y concepciones preconcebidas sobre la enseñanza y el aprendizaje adquiridas a lo largo de sus años como estudiantes en el Sistema Educativo. Es un estudio sobre dos estudiantes para profesores de secundaria basado en entrevistas y observaciones para conocer la influencia de un ambiente de reforma educativo en el desarrollo y la permanencia de creencias durante las prácticas. Los factores más

determinantes para los estudiantes de profesor a la hora de dar sus clases era el sentirse a gusto con la materia y la preocupación por la dirección del aula y el control de los alumnos. El estudio concluye que el proyecto de reforma tenía un efecto negativo en las actitudes de los estudiantes para profesor hacia las reformas educativas y de enseñanza en general.

- Chan, J.K.S. (1999) estudia las creencias de los estudiantes para profesor en dos programas de adiestramiento de profesores de Hong Kong: El Diploma de Postgraduado de Educación (PGDE) y el Certificado de Profesor (TC). La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante entrevistas semiestructuradas sobre los aspectos importantes de la educación, el papel del profesor, el papel del principiante, las dificultades de aprendizaje de los principiantes, cómo deberían enseñar las materias en las escuelas y los factores principales para una enseñanza y aprendizaje eficaces. Los estudiantes para profesor han adquirido sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje antes de la entrada en su programa de adiestramiento, sus creencias están arraigadas en su ambiente y su cultura reflejando dos puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje: lo ideal y la realidad.
- Taylor, P.A. (2001) presenta un estudio sobre las creencias de los estudiantes para profesor sobre las actitudes y la sensibilidad hacia la diversidad cultural y otros tipos de diversidad. Se ha usado una escala de Diversidad de Creencias para evaluar las creencias sobre la raza, el género, la clase social, la capacidad, la lengua/ inmigración, la orientación sexual y la educación multicultural. Los participantes del estudio fueron 45 educadores aspirantes a profesor y 78 estudiantes para profesores. El análisis de los datos indicó que

los estudiantes para profesor puntuaron en niveles culturalmente sensibles para todas las áreas excepto para la orientación sexual.

- Al-Musawi, N.M. (2001) estudia la influencia del programa de estudiantes de magisterio sobre las creencias previas y las actitudes de 120 estudiantes para profesor en el Colegio de Educación de la Universidad de Bahrein. Construyó un cuestionario de 24 items basado en los dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje: conocimiento y Curriculum, el rol del profesor y la relación alumno-profesor, para investigar las creencias de los estudiantes para profesor antes y después del programa de enseñanza. Además un grupo de 40 estudiantes de magisterio completó entrevistas semiestructuradas sobre sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje en relación con sus teorías académicas y personales. Después del programa los estudiantes de magisterio hablaron del impacto del practicum de enseñanza en el cambio de sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y del papel de los profesores de universidad y de los maestros-tutores en el cambio de sus creencias y actitudes. En general, los estudiantes de magisterio no cambiaron de manera considerable sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y teniendo una percepción más realista del trabajo de enseñar.
- Donche, V.; Vanhoof, J.; Van Petegem, P. (2003) investigan las creencias de los estudiantes de magisterio sobre el ambiente de aprendizaje. Está basado en un estudio de caso que examina las creencias sobre el estímulo del aprendizaje autorregulado y del aprendizaje cooperativo. Del estudio desprende que los alumnos de magisterio tienen poca confianza en las estrategias de autorregulación y consideran que el aprendizaje auténtico se encuentra en un continuum entre el aprendizaje tradicional y el de

autodescubrimiento. Las instituciones de formación de profesorado deben tener en cuenta las creencias de los estudiantes de magisterio sobre la construcción del conocimiento.

- Pittard, M. M. (2003) estudia las experiencias de cinco estudiantes de magisterio acerca de cómo negociaron la transición de estudiante a profesor. Investiga las maneras cómo las creencias de los estudiantes de magisterio sobre la enseñanza y el conocimiento surgido de dar clases en el período del practicum. Parece que la tensión asociada con la identidad, el poder y la voz (voto) pareció impedir a los estudiantes de magisterio construir su propia identidad como profesores.
- Tillema, H.H.; Knol, W.E.(1997) investigan los efectos de las creencias previas sobre la construcción de los estudiantes de magisterio y la utilización de las bases de un nuevo conocimiento educativo . Los estudiantes participaron en cada cambio conceptual o programas de instrucción directos. Los resultados sugieren que el cambio conceptual puede mejorar el funcionamiento, pero sólo superficialmente si no hay ningún cambio de creencia simultáneo.
- Tillema, H.H. (2000) examina el cronometraje de reflexión-sobre-acción sobre las creencias de 36 estudiantes de magisterio que usan métodos de enseñanza auto-dirigidos. Los datos de los cuestionarios de los estudiantes de magisterio administrados en cuatro veces diferentes indican que la reflexión después del estudio sobre la enseñanza puede ser más eficaz en la promoción del cambio de actitud que el aprendizaje orientado por reflexión antes de la enseñanza del estudiante.

b.2. Búsqueda: Student teacher beliefs interaction.

Resultados: No hay resultados.

**2.3. Base de datos Academic Search Premier.**

c.1. Búsqueda: Student teacher beliefs

Resultados: 18 resultados. Los que tienen mayor relación con el objeto de estudio son:

- Kent, A.M. (2004) indica que el desarrollo profesional de los profesores durante sus prácticas debe tener en cuenta las creencias del profesor, el clima de la escuela y el apoyo de la escuela.
- Edwards, A.; Protheroe, L. (2001) investigan lo que aprenden los estudiantes de magisterio en las aulas de los colegios y cómo se apoya este aprendizaje. Los autores sugieren que los estudiantes no adquieren fácilmente esos aprendizajes y que la experiencia de los profesores-tutores no se aprovecha al máximo.
- Smagorinsky, P.; Cook, L.S.; Moore, C.; Jackson, A.; Fry, P. (2004) analizan como un estudiante de magisterio negocia las diferentes concepciones sobre la enseñanza intentando reconciliar los diferentes sistemas de creencias lo que afectó a su identidad como profesor. Como estudiante de magisterio experimentó relaciones tensas frustrantes con su profesor-tutor ya que no le permitía espacios para la experimentación.
- Chambers, S.M. (2003). Este estudio investiga si la longitud (un semestre o dos semestres) de un programa de educación de profesor afectaría la auto-eficacia de los estudiantes para profesores y sus creencias sobre la dirección del aula. En el estudio participaron 55 estudiantes de profesor de educación

secundaria de una universidad de Texas. Los estudiantes completaron dos cuestionarios, las Actitudes y Creencias sobre el Inventario de Control de Aula y la Escala de Eficacia de Profesor. El análisis de datos indicó que no había ninguna diferencia de los sistemas de creencias de los estudiantes que participaron en el de dos semestres frente a programas de un semestre.

c.2. Búsqueda: Student teacher beliefs interaction

Resultados: No hay resultados.

## **2.4. Base de datos COMPLUDOC**

d.1. Búsqueda: Interacción y creencias: No hay resultados.

d.2. Búsqueda: Estudiante de magisterio y creencias: No hay resultados.

## **2.5. Base de datos TESEO**

Se ha realizado la búsqueda introduciendo como primer descriptor “PEDAGOGÍA” como segundo “FORMACIÓN Y EMPLEO DE PROFESORES” y como tercero “PREPARACIÓN DE PROFESORES”. Se obtienen 511 documentos desde 1976 hasta la actualidad. Estos son los que más relación poseen con el objeto de esta investigación:

- González Rosas, J.L. (1992) “Construcción del pensamiento pedagógico en alumnos de magisterio”. El objetivo es la exploración de las creencias pedagógicas de los estudiantes de magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona. El objetivo de la investigación es conocer las concepciones generales de los estudiantes de magisterio y la evolución de las mismas a lo largo de su formación inicial. La metodología ha consistido en la aplicación



de un cuestionario de creencias pedagógicas aplicado a una muestra de estudiantes de magisterio de la Universidad autónoma de Barcelona.

- Capell, D. (1992) “Teorías implícitas del futuro profesor. Planificación e interacción didáctica”. Se trata de analizar el contenido y la orientación del conocimiento que elaboran los alumnos de magisterio y cómo lo utilizan en la planificación y en conducción de la clase durante el practicum. Utilizando una metodología esencialmente cualitativa basada en diarios, entrevistas y grabaciones, aunque también en un cuestionario, se llega a concluir que las concepciones educativas del estudiante de Magisterio inciden sobre la configuración de su planificación y la posterior interacción en el aula. Los alumnos de Magisterio creen que se debe fomentar la interacción entre iguales como fuente de conocimiento.. También se concluye que no existe coherencia entre las concepciones extraídas del diario, las planificaciones y la interacción.
- Fuentes Abeledo, E. (1995) “Pensamiento y acción de futuros profesores de ciencias sociales: un estudio de caso”. Se investiga la tensión para mantener una coherencia entre el pensamiento y la acción, teniendo en cuenta los conceptos previos y los dilemas que se producen en los contextos concretos.
- González Sanmamed, M. (1992) “Perspectivas para el desarrollo del conocimiento profesional en los profesores en formación”. Se trata de describir y explicar el proceso de construcción del conocimiento profesional de los futuros profesores especialmente durante su período del “practicum”. Entre las conclusiones destacan la influencia de las concepciones educativas que los futuros profesores han elaborado a través de su experiencia junto a otras variables.

- Margalef García de S., L.C. (1990) “La interacción didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión”. Se trata de un análisis de la interacción didáctica desde un enfoque relacional, estructural y dialéctico, teniendo en cuenta la pluridimensionalidad del proceso educativo.
- Cañedo Hernández, M.I. (1999) “Creencias, conocimientos y metacognición. Los profesores principiantes ante la explicación verbal”. El estudio trata de conocer los pensamientos y creencias de un grupo de 20 profesores en formación sobre cómo explicar en el aula y constatar cómo cambian esas teorías en función de distintas condiciones de formación y qué relación tienen con la acción. Las conclusiones demuestran interacciones entre las condiciones de formación y los distintos niveles de metacognición y acción. Se constata también que no todos los profesores que han recibido la formación más completa sobre cómo explicar en el aula son los que mejor realizan las distintas tareas sobre la explicación verbal.
- Martínez Licona, J. F. (1994) “Las teorías implícitas y la resolución de problemas de la enseñanza: el pensamiento del profesorado en formación inicial”. Se trata de comprobar cómo se conforman las teorías implícitas del profesorado en formación (alumnos de magisterio de la Universidad de la Laguna de Tenerife), verificar si ese conocimiento constituye la génesis de su toma de decisiones e influye en su conocimiento práctico. Después del estudio basado en técnicas cuantitativas y cualitativas, se concluye que los futuros profesores construyen representaciones del mundo que les rodea, previamente a su ingreso en las Escuelas de Magisterio y que dichas representaciones , como teorías implícitas, se encuentran presentes durante su formación y sus prácticas. Las teorías implícitas sobre la enseñanza

difieren tanto cualitativamente como cuantitativamente de las teorías formales de la enseñanza. Los alumnos recurren a unas o a otras a la hora de tomar decisiones sobre problemas de enseñanza dependiendo de estos.

- Flores Martínez, P. (1995) “Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje. Evolución durante las prácticas de enseñanza”. Es un estudio de las creencias y concepciones colectivas sobre las matemáticas, su enseñanza y su aprendizaje, de una muestra de 25 alumnos de 5º curso de la licenciatura de Matemáticas. Los análisis estadísticos no han mostrado una evolución global de las concepciones y creencias, pero sí cambios en aspectos parciales de dichos constructos como consecuencia del primer encuentro con la práctica docente y del proceso formativo aplicado.
- Cueva Álvarez, M.J. (1998) “Percepciones del alumnado de formación del profesorado y del profesorado escolar con respecto a cuestiones vinculadas a la educación multicultural: un estudio de casos en el ámbito catalán y otros ámbitos”. Desde una perspectiva cualitativa se realiza un estudio de casos sobre las percepciones y creencias del profesorado escolar y de los alumnos de formación del profesorado en Cataluña sobre el hecho multicultural.

## **2.6. Base de datos SSCI**

### **f.1. Búsqueda: Student Teacher and beliefs**

Resultados: 80 resultados, pero ninguno con referencias concretas a las creencias de los estudiantes de magisterio.

### **f.2. Búsqueda: Student teacher and belief and interaction**

Resultados: No hay resultados.

Además se ha realizado un análisis de los sumarios de las siguientes revistas con estos resultados:

### **2.7. Revista Bordón: Revista de Orientación Pedagógica.**

g.1. Sumarios revisados: año 1990 hasta 2004.

g.2. Resultados: González Rosas, J.L. (1996) Concepciones pedagógicas de los estudiantes de magisterio: más allá del pensamiento del profesor. 48 (1) pp. 53-71. En este trabajo se trata de poner de manifiesto las concepciones pedagógicas de los estudiantes de magisterio a la luz de factores histórico-sociales que han dado origen a unos idearios educativos concretos que se mantienen en la actualidad. Es un trabajo que ha seguido una metodología descriptiva utilizando un cuestionario elaborado para este fin, el Cuestionario de Creencias Pedagógicas. Del análisis de los datos llega a las siguientes conclusiones globales: 1) Las creencias de los estudiantes de Magisterio no parecen poseer un grado de estructuración y sistematicidad alto, por lo que no podría hablarse en sentido estricto de ideologías educativas en el período de la formación inicial. 2) Hay factores históricos que pesan en el solapamiento de diversas ideologías educativas en la mente de los estudiantes de magisterio.

### **2.8. Revista Española de Pedagogía.**

h.1. Sumarios revisados: año 1990 hasta 2004.

h.2. Resultados:

- Gallego Arrufat, M.J. (1991) Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. Vol. 49, nº189, pp. 287-326. El trabajo se centra en el análisis de los conceptos

más representativos del conocimiento del profesor como las creencias, el conocimiento práctico y las teorías de la acción entre otros. Concluye que los estudios sobre teorías y creencias de los docentes ha experimentado un gran auge desplazando el foco de atención hacia el estudio del papel que juega el pensamiento en el desarrollo de la enseñanza interactiva. En concreto se está haciendo más hincapié en las “teorías en uso” que en las “teorías sostenidas”. Piensan que para estudiar el pensamiento del profesor hay que situarse más en el enfoque del “practicante” que lleva a cabo sus reflexiones, que en el aspecto meramente declarativo. El modelo de reflexión sobre las propias creencias debe contener tres elementos: FUNDAMENTOS, OBJETO DE LA CREENCIA, y CONCLUSIONES. ¿Qué fundamentos sostienen la creencia?, ¿Cuál es el objeto de la creencia?, ¿A qué conclusiones tiende la creencia?.

- González Sanmamed, M. (1995) Perspectivas del alumnado de Magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. Vol. 53, nº 200, pp. 23-43. En esta investigación se trata de indagar cómo valoran los estudiantes de 3º de Magisterio de Galicia la contribución de los diversos factores que pueden influir en el aprendizaje de la enseñanza. Para ello utiliza un cuestionario sobre Concepciones educativas elaborado ad-hoc que aplican antes y después del período de Prácticas. Del análisis de los datos se deduce que los alumnos de Magisterio consideran que el contacto con los alumnos es la variable que más influye en la formación de profesores, apreciándose una devaluación de la formación académica dada en las Escuelas de Magisterio.

## **2.9. Revista de Investigación educativa (RIE).**

i.1 Sumarios revisados: año 1990 hasta 2003.

i.2. Resultados: Ninguno.

## **2.10. Revista Iberoamericana de educación.**

j.1. Sumarios revisados: año 1993 hasta 2004

j.2. Resultados: Ninguno.

## **2.11. Anales de Pedagogía.**

k.1. Sumarios revisados: año 1993 hasta 2001

k.2. Resultados: Ninguno.

## **2.12. Enseñanza: Anuario interuniversitario de Didáctica.**

l.1. Sumarios revisados: año 1990 hasta 2003

l.2. Resultados: Ninguno.

## **2.13. Investigación educativa.**

m.1. Sumarios revisados: año 1996 hasta 2004

m.2. Resultados: Ninguno.

## **2.14. Currículum.**

n.1. Sumarios revisados: años 1990 hasta 2003.

n.2. Resultados: Jiménez Llanos, A.B. y Correa Piñero, A.D. (2003)

Concepciones del profesorado sobre la disciplina y la gestión del aula. N° 16, pp. 87-104. El objetivo de la investigación es analizar las teorías implícitas

del profesorado de educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria sobre la disciplina y la gestión del aula. Para ello aplican un Cuestionario de Teorías implícitas sobre la enseñanza a una muestra de 276 docentes de esos niveles de las dos provincias Canarias. Las conclusiones de la investigación apuntan a que existen claras diferencias en las Teorías Implícitas sobre la disciplina y la gestión del aula de los docentes según su nivel educativo. En Educación Primaria, el tipo de gestión es menos directiva, más asamblearia y centrada en el alumno; se establecen las normas fundamentalmente para favorecer el aprendizaje y permitir la ejecución de tareas; En cuanto al tipo de autoridad, en Primaria se prefiere el diálogo seguido del trabajo autónomo y de la explicación del profesor; se rehúsa recurrir al uso de castigos porque favorecen la discriminación social y se emplean recompensas. Las ideas sobre la Disciplina y Gestión del aula tienen una importancia moderada para configurar su estructura de creencias sobre la enseñanza en general, mayor que en otros niveles educativos.

#### **2.15. Revista Complutense de educación.**

o.1. Sumarios revisados: año 1990 hasta 2004.

o.2. Resultados: Ninguno.

#### **2.16. Revista de Educación.**

p.1. Sumarios revisados: año 1990 hasta 2004

p.2. Resultados: Ninguno.

### **3. PROGRESO QUE LA TESIS SUPONE SOBRE EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA CUESTIÓN.**

Pensamos que esta tesis supone cierto progreso sobre el estado de conocimiento acerca del pensamiento de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el aula. Aunque el tema de la Interacción en el aula está muy investigado en la tradición Didáctica y lo mismo podemos decir en cuanto a las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, no ocurre lo mismo en cuanto a las creencias de los futuros profesores y mucho menos en cuanto a las creencias de estos futuros profesores sobre la interacción en el aula. Por tanto pensamos que humildemente hemos contribuido a mejorar el estado del conocimiento en cuanto a:

- Conocer las creencias de los futuros profesores de Educación Primaria.
- Conocer las creencias de los futuros profesores de Educación Primaria acerca de la interacción en el aula.
- Conocer las posibles diferencias entre las creencias de estos futuros profesores según algunas variables, especialmente según el Curso de Magisterio en el que se encuentran matriculados y según la Especialidad de Magisterio Cursada.
- Proponer la mejora de algunos aspectos de la Formación inicial de dichos profesores, relacionados con la interacción con los alumnos en el aula.





## **CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.**

*“El mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente, como los trabajadores de la mayoría de las demás profesiones, debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida”*

**(J. Delors, 1996:171)**

## **1. PARADIGMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.**

### **1.1. Paradigmas y Perspectivas.**

Vamos a comenzar este apartado haciendo una breve descripción basándonos en la clasificación clásica de los paradigmas de Formación del Profesorado de Zeichner (1983):

#### **1) COMPORTAMENTAL.**

Basado en el positivismo y en el conductismo, posee una orientación técnica de la formación del profesorado, de modo que el profesor debe “aplicar” las técnicas adecuadas para conseguir el rendimiento. El ejemplo más típico de este paradigma fue el CBT (Competency-Based Teacher Education), es decir, la formación del profesorado basada en Competencias. En estos momentos este Paradigma se encuentra en declive entre otros motivos por la falta de unanimidad a la hora de seleccionar las competencias que deben poseer los buenos profesores.

#### **2) PERSONALIZADO (HUMANISTA)**

Basado en la epistemología fenomenológica y en las psicologías del desarrollo y de la Percepción. Hay dos principios que inspiran los programas dentro de este paradigma: el “sí mismo”, lo que el individuo cree de sí mismo le afectará en todas sus conductas, y “la necesidad de suficiencia” que todos los individuos tienen por naturaleza, lo que les motiva para ser aptos para la enseñanza. Un ejemplo claro es el Programa de Combs y colaboradores (1979) en la Universidad de Florida.

### 3) TRADICIONAL.

Contempla la formación del profesor como la adquisición de un oficio en el que los aprendices ven y aprenden de sus maestros, “cuanto mayor sea el número de horas de un estudiante que está en una clase –observando, ayudando al profesor, enseñando en situaciones formales e informales-, mejor preparados estarán” (Beyer, 1984:152).

### 4) DE INDAGACIÓN.

Basado en la investigación en la acción y en la reflexión en y sobre la acción de modo que el profesor y el futuro profesor es un agente activo de su propia profesionalidad. La tarea formativa consiste en que los alumnos desarrollen sus capacidades de reflexión para examinar problemas y darles solución. El profesor se convierte en un investigador en el aula y del currículo (Feiman, 1979). Un ejemplo es el Humanities Curriculum Project de Stenhouse.

Dentro de este paradigma hay diferentes programas formativos, pero que guardan entre sí ciertos aspectos comunes (Tom, 1985):

- El concepto de problemático, es decir, se trata de dudar de las prácticas eficaces o aceptables cuestionándolas.
- El modelo de indagación, es decir, un modelo donde el profesor debe reflexionar sobre la enseñanza que hace para que construya soluciones creativas en sus problemas. Traducido a la formación del profesorado, se deben fomentar en los alumnos metodologías de investigación y de análisis para que comprendan el contexto en el que trabajen. Este modelo lleva implícita la alternativa formativa de la investigación-acción (Zeichner y Liston, 1987).

- El estatuto ontológico de los fenómenos educativos. Los fenómenos educativos deben verse desde la óptica de las construcciones sociales donde los profesores reconstruyen el conocimiento junto a sus alumnos. Así lo ven numerosos autores que incorporan una perspectiva crítica de desarrollo del profesorado que analice reflexivamente los valores educativos subyacentes en su contexto social e histórico (Kemmis, 1987; Liston y Zeichner, 1988).

Este enfoque está relacionado con el “paradigma de los pensamientos de los profesores que prioriza la comprensión de los procesos y mapas cognitivos de los docentes como medios para comprender las acciones observables. Las imágenes de los alumnos en formación sobre la enseñanza es un antecedente de la acción que se debe conocer y analizar en los programas formativos” (Villar Angulo, 1990:514-515).

Esta orientación crítica en la investigación y desarrollo de la enseñanza está siendo muy abundante en los últimos años y afecta también a la formación del profesorado desarrollando distintas estrategias para la preparación docente, volcándose más que en la perspectiva técnica en la de la reflexión en la acción. Para algunos autores sin esta reflexión crítica no tiene sentido plantearse la formación del profesorado, así Santos Guerra (2001:100) afirma que “Cualquier enfoque de la formación del profesorado que no estimule y ayude a los profesores para que reflexionen críticamente sobre sus propias ideas educativas y sobre la naturaleza de la educación, será intrínsecamente conservador o peligrosamente doctrinario”.

Para Swanson y Copa, citados por Villar Angulo (1990:517) el estudio del pensamiento y la acción y la gran influencia que las teorías subjetivas de los profesores

tienen en su conducta docente son motivo suficiente para considerarlos en los planes formativos. Mauri y Solé (2000) se sitúan también en la perspectiva del Pensamiento del Profesor dentro del modelo Mediacional, de modo que la formación de los futuros docentes no se puede circunscribir a dar unos repertorios de conductas para aplicar en el aula, sino que debe capacitarlos para interpretar la realidad de su enseñanza/ aprendizaje y la toma de decisiones sobre la misma.

Pérez Gómez (1995) hace una propuesta (Tabla 2.1) de clasificación de las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza y la formación del profesorado. Dentro de cada una de las perspectivas establece varias corrientes o enfoques. Dicha propuesta es un intento de sintetizar las propuestas de Zeichner (1990) y de Feiman-Nemser (1990).

PERSPECTIVA	CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA	ENFOQUES/ MODELOS	FORMACIÓN DEL PROFESOR
ACADÉMICA	Proceso de transmisión de conocimientos	Enciclopédico	El profesor como especialista. Poca importancia a la formación pedagógica y didáctica
		Comprensivo	Conocimiento de la disciplina, su epistemología, historia y procesos de investigación
TÉCNICA Berliner. Roshenshine Gage	Actividad técnica de aplicación de reglas y leyes para conseguir objetivos derivados de la investigación empírica.	De entrenamiento	Entrenamiento del profesor en técnicas, procedimientos y habilidades eficaces. Adquisición de competencias específicas y observables que correlacionen más con el rendimiento académico alto
		De toma de decisiones	Entrenamiento en técnicas de intervención en el aula. Formación en competencias estratégicas.
PRÁCTICA Stenhouse Eisner Tom Yinger Griffin Clark y Peterson Schön	Actividad compleja, imprevisible, conflictiva, dependiente del contexto y con implicación de valores	Tradicional	Basada en el contacto con la práctica del maestro experto en un proceso de inducción y socialización. Aprendizaje por ensayo y error.
		Reflexión sobre la práctica	Conocimiento reflexivo sobre la práctica. El profesor como investigador de su práctica. Superación del binomio simplista conocimiento científico-práctica de aula.
REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA PARA LA RECONSTRUCCIÓN SOCIAL	Actividad crítica y emancipadora	Crítica y reconstrucción social.  Giroux, Apple, Kemmis, Zeichner.	Adquisición de valores de construcción social justa e igualitaria. Desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico y reflexión crítica sobre la práctica. Desarrollo de actitudes de compromiso político como intelectual transformador.
		Investigación-acción y formación para la comprensión Stenhouse Elliot McDonald	La investigación-acción para la comprensión y transformación de la práctica.

Tabla 2.1 Perspectivas de enseñanza y formación según Pérez Gómez (1995).

Desde un enfoque parecido y siguiendo la terminología de Feiman-Nemser (1990), Imbernón (1998) prefiere hablar de orientaciones conceptuales en la formación del profesorado en lugar de Paradigmas, enfoques o Perspectivas. Según este autor, hay tres grandes orientaciones conceptuales y cada una de las cuales responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética que marcan las líneas de cada orientación:

1) La orientación perennialista.

Se centra en los contenidos académicos del curriculum y, por tanto, en las disciplinas académicas por lo que va a valorar esencialmente el dominio de los contenidos disciplinares para luego transmitirlos al alumno.

2) La orientación técnica o racional-técnica.

Desde esta orientación habrá que formar a profesores cuya competencia esté basada en la eficacia, capaces de aplicar técnicas aprendidas para resolver situaciones definidas y generalizables, dadas por expertos. La figura del profesor es analizada desde una perspectiva empírica de tipo proceso-producto.

3) La orientación basada en la práctica.

Aquí la formación del profesorado debe tener en cuenta no tanto la conducta del profesor cuanto la toma de decisiones pedagógicas, el procesamiento de la información pedagógica, en definitiva, el para qué y el por qué de su acción de enseñanza. De aquí que las últimas tendencias en investigación del profesorado no sean las basadas en el paradigma proceso-producto sino en los procesos de procesamiento de la información, toma de decisiones y pensamiento del profesor. Dentro de esta orientación están los



planteamientos más recientes de una formación orientada a la indagación en la práctica y en la búsqueda de profesores reflexivos e investigadores. Ante el fracaso de la racionalidad técnica para explicar cómo los profesores aprenden a enseñar, el paradigma del Pensamiento del Profesor intenta ofrecer datos para que los profesores mejoren su enseñanza en contextos complejos e inciertos, planteando una formación del profesorado como práctica reflexiva.

Para Floden y Klinzing (1990), citados por De Vicente (1999), la investigación del pensamiento del Profesor incide de tres formas en la formación del profesorado:

- 1) Aporta contenido a la formación del profesorado, dotándola de esquemas para la selección y adaptación de habilidades.
- 2) Aporta a los formadores de profesores “insights” para que planifiquen los métodos de enseñanza.
- 3) Aporta datos a las políticas educativas para los formadores de profesores.

A estas formas cabría añadir una más, que es sugerir factores que les ayuden a promover el pensamiento crítico entre sus alumnos. Zeichner y Tabachnick (1991) identifican cuatro tradiciones en la práctica de la enseñanza reflexiva:

1. Tradición académica: Los profesores se forman mediante una preparación general y una práctica en la escuela. Se reflexiona sobre la materia de enseñanza para que sea comprensible por los alumnos.
2. Tradición de la eficiencia social: Hay que enseñar a los profesores habilidades y competencias para enseñar basadas en la investigación y además conseguir que deliberen sobre la conveniencia de utilizar unas u otras.

3. Tradición del desarrollo: El desarrollo natural del aprendiz marcará cómo se debe enseñar. La reflexión recae en los estudiantes y en el desarrollo como persona y como profesor.
4. Reconstruccionista social: Se tiene en cuenta no sólo la práctica del profesor sino las condiciones sociales en las que la realiza con un claro enfoque emancipador.

## **1.2. Modelos de formación.**

Desde una perspectiva más de Educación Comparada, García Garrido (1998) presenta tres modelos que se han venido dando en la formación de maestros, cada uno con sus ventajas e inconvenientes (Tabla 2.2):

### **1. Modelo de la formación específica.**

Basado en formar al profesorado en Centros específicos y únicos para ellos como Escuelas Normales, Institutos Pedagógicos etc.

### **2. Modelo de la formación abierta.**

El profesorado se forma en contacto con todo tipo de universitarios y con una formación no pensada exclusivamente para la docencia.

### **3. Modelo de la formación basada en la escuela.**

Propio de los países en vías de desarrollo y que se fundamenta en la capacitación basada en una práctica directa sin estudios específicos.

	<b>VENTAJAS</b>	<b>INCONVENIENTES</b>
<b>MODELO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>	Refuerzo de vocación y profesionalización. Unidad de criterio de los Formadores de formadores. Relación entre formación científica y Pedagógica. Control del número de docentes necesarios.	Falta de apertura al exterior. Segregación de los futuros profesores con relación a otros estudiantes universitarios. Falta de flexibilidad de estas instituciones.
<b>MODELO DE LA FORMACIÓN ABIERTA</b>	Formación en un marco de apertura profesional. Posibilidad de diálogo con el resto de estudiantes. Tratamiento flexible en cuanto a la demanda de profesores.	Escasa vocación y profesionalización. Falta de unidad de criterios en los Formadores de formadores. Dificultad de diseñar un plan de estudios compensado.
<b>MODELO DE LA FORMACIÓN BASADA EN LA ESCUELA</b>	Contacto inmediato con la realidad. Aprendizaje vicario de la profesión.	Todos los del modelo de la formación específica. Incorporación prematura a la labor docente. Escasa formación científica, cultural y pedagógica. Sobrevaloración de la práctica.

Tabla 2.2 Ventajas e inconvenientes de los modelos de formación de maestros. García Garrido, 1998.

Por su parte, Medina (2001: 436 y ss.) destaca como modelos más notables en la formación del profesorado los siguientes:

1. Modelo de autodesarrollo profesional.

Basado en la autoafirmación profesional individualizada de cada profesor teniendo en cuenta su realidad de Centro y de aula. El autodesarrollo se basa en el autoconocimiento de la acción docente por lo que la autobiografía puede resultar muy adecuada.

2. Modelo de desarrollo en colaboración.

Basado en desarrollar en el docente la capacidad de pensar y actuar desde una óptica institucional, de trabajo en equipo y de toma de decisiones colegiadas. La

metodología más adecuada es el diálogo y el diseño y desarrollo de proyectos institucionales.

### 3. Formación desde la práctica reflexiva: la interacción comprensiva.

La práctica en sí misma no es garantía de formación del profesorado por lo que necesita un proceso de “vivenciación comprensiva” y de valoración de las tareas realizadas entre profesores y alumnos. Esta práctica reflexiva es útil en la formación inicial y especialmente en la formación permanente del profesorado.

### 4. La construcción del saber y la formación en el marco del aula y del Centro.

Tanto el aula como el centro se constituyen en ecosistemas capaces de generar elementos formativos para el profesorado, influyendo en el desarrollo profesional y en la mejora profesional. Lang, Day y cols. (1999) unen el desarrollo del Centro al pleno desarrollo profesional del profesorado.

### 5. Modelo pensativo-colaborativo.

Se trata de unir a los procesos de indagación en el pensamiento del profesor, el diálogo con los colegas y los propios estudiantes. “La aportación del modelo radica en devolver a cada educador/a su reflexión y estimación de la compleja realidad formativa mediante la observación compartida y la indagación entre colegas, mejorando el posible aislamiento o reducción misma del esfuerzo pensativo para situarlo en un rico proceso interactivo, desde el que dar respuesta a los múltiples procesos y dificultades que cada docente investigador descubre en su práctica formativa” (Medina, 2001:444).

Medina y Domínguez (1998) proponen un modelo (Figura 2.1) de formación de maestros basado en un profesional transformador que aprende en colaboración con los

colegas y estudiantes y que plantea una cultura de innovación permanente que afecte a él mismo y a la propia institución.

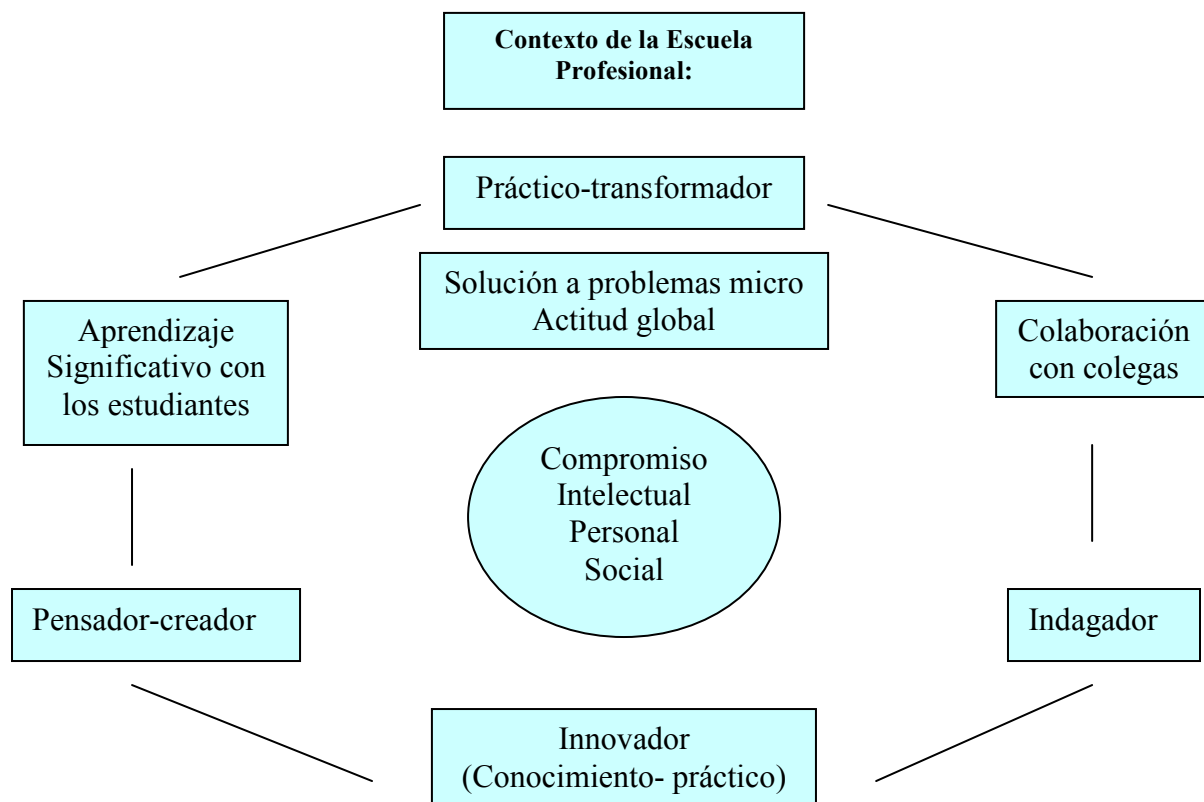


Figura 2.1 Modelo de formación de maestros/ as. Medina (1998:152).

Esta línea colaborativa en la formación del profesorado es una de las más actuales entendiendo que el profesor no puede seguir aislado en su aula sino que debe entablar diálogos colaborativos que le ayuden a enriquecer su práctica. Este modelo colaborativo puede adquirir diferentes vertientes de entre las que cabe señalar dos:

1. Un modelo de colaboración teñido de enseñanza reflexiva de modo que la formación del profesorado esté basada en una práctica reflexiva y

colaborativa. De Vicente (1999) propone una serie de estrategias (Tabla 2.3) para la formación del práctico reflexivo que aunque están pensadas más para la formación permanente del profesorado, también pueden ser aplicables a la formación inicial.

TAREAS	ESTRATEGIAS
Actividades de Indagación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación-acción.</li> <li>• Análisis de casos.</li> <li>• Desarrollo del curriculum.</li> <li>• Ciclo reflexivo de Smyth.</li> </ul>
Actividades de Colaboración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coaching.</li> <li>• Fantasías guiadas.</li> <li>• Mapas conceptuales.</li> <li>• Seminario.</li> <li>• “Las columnas”.</li> <li>• “Las flechas”.</li> <li>• “El muro”.</li> </ul>
Actividades de Asistencia Individual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisión.</li> <li>• Consulta de ordenador.</li> <li>• Enseñanza reflexiva (Cruickshank)</li> <li>• Observación sistemática.</li> <li>• Retroacción (Por medio de instrumentos y electrónica).</li> <li>• Parrilla de Kelly</li> <li>• Escalera reflexiva (Schön).</li> <li>• Modelación.</li> <li>• Plataformas.</li> <li>• Seguimiento y entrevista reflexiva.</li> <li>• Interrogatorio.</li> <li>• Diarios.</li> <li>• Metáforas.</li> <li>• Escritos.</li> <li>• Enseñanza simulada.</li> </ul>

Tabla 2.3 Estrategias formativas sobre reflexividad. De Vicente (1999: 68)

2. Un modelo colaborativo unido a la perspectiva del pensamiento del profesor y desde la innovación curricular (Figura 2.2). Medina (1995) entiende la formación del docente como innovación curricular que debe apoyarse en:

- El análisis de las teorías personales que va construyendo cada docente.
- La reflexión sobre la acción curricular con vistas a mejorarla.
- La investigación cooperativa con los colegas para una mejora continua.

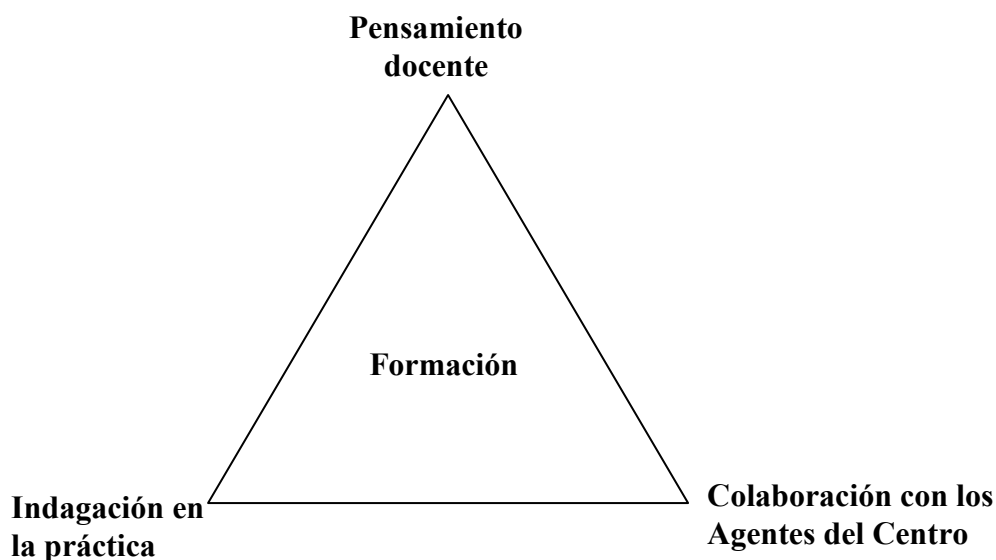


Figura 2.2. Modelo de Formación del Profesorado como innovación curricular. Medina (1995:146)

Para Schön (1992) el arte de la práctica profesional es un proceso que puede ser aprendido y tutorizado, pero no enseñado, por poseer las siguientes características:

1. Hay una serie de reglas que no se pueden aplicar mecánicamente, sino que deben estar mediadas por la reflexión en la acción.



2. No se puede aprender a desarrollar pequeñas unidades de actividad y luego integrarlas ya que se perdería el significado global.
3. Las cualidades del diseño se aprecian no mediante descripciones verbales de las mismas sino en la ejecución del mismo.
4. Los significados que los estudiantes construyen de las descripciones dadas por sus tutores se adquieren mejor a través de la acción.
5. El diseño es una actividad creadora, por lo que la reflexión en la acción puede llevar a nuevos descubrimientos o significados.

Este autor pone unas condiciones de partida de un Practicum reflexivo:

- 1ª. El diálogo entre tutor y alumno.

Se trata de una reflexión en la acción recíproca basada en un diálogo de palabras y de ejecuciones.

- 2ª. Las dimensiones afectivas del Practicum.

“La tarea de construir una relación que conduzca al aprendizaje comienza por el establecimiento, implícito o explícito, de un contrato que favorezca expectativas para el diálogo” (Schön, 1992:153).

### 1.3. El desarrollo del Profesor.

En los últimos años se vienen produciendo nuevos enfoques para analizar el proceso que atraviesan los profesores para llegar a ser profesor (Veenman, 1988), denominados DESARROLLO DEL PROFESOR. Aunque predominantemente estos enfoques están centrados en la formación permanente, también hay aspectos aplicables a la formación inicial, especialmente en los tres enfoques en los que vamos a detenernos a continuación:

a) Enfoque de los estadios de desarrollo de intereses.

Este enfoque (Fuller, 1969; Fuller y Brown, 1975) integra la investigación de los intereses de los profesores a lo largo del tiempo con la investigación sobre los problemas percibidos por el profesorado (estudiantes para profesores, profesores novatos y profesores expertos) con el fin de seleccionar programas de enseñanza apropiados. De acuerdo a este enfoque, los profesores atraviesan por tres fases consecutivas de intereses (Fuller y Brown, 1975):

- 1ª fase: Intereses de supervivencia: control de la clase, agradar a los alumnos...
- 2ª fase: Intereses sobre la situación de enseñanza: métodos y habilidades de enseñanza, materiales...
- 3ª fase: Intereses sobre los alumnos: sus aprendizajes, sus necesidades, la interacción personal con ellos.

Katz (1972) identifica cuatro etapas en el desarrollo de profesores de preescolar y sus necesidades de formación que coinciden a grandes rasgos con la anterior:

- Etapa 1 (supervivencia): Dura los dos primeros años. Los profesores necesitan apoyos técnicos in-situ.
- Etapa 2 (Consolidación): Al tercer año. Además de los apoyos técnicos necesita acceso a especialistas y a colegas.
- Etapa 3 (Renovación): Al 4º año. Las necesidades de formación se cubren mediante conferencias, Centros de profesores y literatura especializada.
- Etapa 4 (Madurez): 5º año en adelante. Las necesidades formativas se cubren con Cursos, Seminarios y publicaciones específicas.

b) Enfoque del desarrollo cognitivo.

Se basa en las teorías Cognitivas que suponen que el desarrollo humano atraviesa cambios en sus estructuras cognitivas, centrándose en el profesor como un adulto aprendiz, que en función del estadio de su estructura cognitiva va a manifestar unas conductas u otras (Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1983). Los profesores en los niveles más elevados del desarrollo cognitivo van a emitir conductas más adaptadas (flexibilidad, control, estrategias de enseñanza/ aprendizaje) que los profesores en los niveles más bajos de desarrollo cognitivo.

Basándose en esta idea, se han creado programas educacionales para favorecer el desarrollo cognitivo de los profesores (Glassberg y Sprinthall, 1980; Oja, 1981; Oja y Ham, 1984).

c) Enfoque de la socialización del profesor.

En este enfoque se trata de analizar las interacciones entre las necesidades, creencias, capacidades etc. individuales y la Escuela como organización, sus normas, sus exigencias etc. Zeichner y Tabachnick (1985) estudiaron hasta qué punto cambian

las perspectivas de los profesores desde su período como estudiantes de Magisterio a su primer año de enseñanza, concluyendo que una pérdida del idealismo inicial no es algo inevitable en la iniciación en la enseñanza.

Popkewitz (1990) es uno de los autores que con más fuerza justifica el hecho de que la formación del profesorado responde no sólo a unos paradigmas educativos, sino a una determinada ideología y a unas formas de poder dentro de un contexto social y político. Desde esta perspectiva, critica tres grandes tópicos de la formación del profesorado basados en la razón instrumental:

a) La tensión entre la Universidad y la escuela (Teoría y Práctica).

Dicha tensión es falsa ya que la práctica depende de la teoría al llevar implícitos determinadas concepciones sobre la realidad social.

b) La reducción de los métodos de enseñanza a cualidades psicológicas:

Este hecho del reduccionismo psicológico deja a un lado los componentes sociales, humanos e históricos presentes en todas las actividades humanas y sociales.

c) La creencia en el valor de la práctica en la formación del profesorado.

En realidad estas prácticas responden a una razón instrumental, de modo que la reflexión sobre la acción es sobre la acción práctica, ¿cómo organizar el tiempo?, ¿Cómo mantener el orden? etc. pero no se reflexiona sobre las implicaciones ni las consecuencias del trabajo docente.

Dentro también de la perspectiva crítica y de reconstrucción social, Giroux y McLaren (1990) defienden la tesis de que la formación del profesorado debe enmarcarse

en un modelo que dé primacía al análisis cultural, la enseñanza para la democracia, la ciudadanía crítica, de modo que le sirva como espacio contrapúblico que sirva para promover la transformación personal y social. Según estos autores, las instituciones de formación del profesorado deben dejar de ser instituciones de servicio que ayuden a formar profesores-tecnólogos y convertirse en un “Espacio Contrapúblico” en el que tenga cabida la heterogeneidad de discursos, la contestación y la lucha cultural, de modo que las escuelas de Magisterio presenten la enseñanza como una forma de política cultural.

Torres (1996) en el prólogo a la edición española de la obra de Jackson “La vida en las aulas”, plantea la necesidad de cambiar la formación del profesorado por estar basada en una realidad tecnológica en la que el conocimiento pedagógico viene en primer lugar del conocimiento de las disciplinas teóricas como la Psicología, la Sociología etc. de las que emanarían unas técnicas a aplicar. Jurjo Torres propone un modelo de formación del profesorado que aúne la teoría y la práctica en un proceso de coordinación y no de subordinación en el que ocupen un lugar relevante la práctica reflexiva y la construcción conjunta del conocimiento entre profesores y alumnos que considere al enseñante “como profesional reflexivo, crítico y práctico”.

Desde esta misma perspectiva crítica, Beyer y Zeichner (1990) sitúan los programas de formación del profesorado dentro de un contexto político-social e ideológico más amplio, que responden a una política cultural dominante, proponiendo una formación de los futuros profesores basada en la reflexión, la crítica y la investigación personal y social que superase los modelos de reproducción social de la escuela y apostase por una sociedad más justa e igualitaria. Para tener una perspectiva

más amplia sobre los programas de formación del profesorado y de su unión con las instancias sociales (Economía, Política etc.), proponen que la investigación y la práctica crítica en la formación del profesorado tenga al menos cuatro componentes:

1. Análisis de la propia cultura de la formación del profesorado: valores, ideologías, compromisos...
2. Situar la formación del profesorado dentro de los modelos actuales de la Escuela.
3. Actitud crítica hacia las experiencias educativas que se adquieren en los Centros de Formación de Profesores, en especial atender a las contradicciones entre lo que se dice sobre la educación y lo que se hace.
4. Tener en cuenta los estudios históricos, filosóficos, teóricos y sociológicos sobre el trabajo de los profesores.

## **2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA, UN MODELO EN CRISIS.**

### **2.1. La Formación Inicial en crisis.**

Santos Guerra (1993) suele utilizar la metáfora del curriculum del nadador para referirse a los problemas de la formación inicial de los profesores y a las relaciones de teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. Para este y para la mayoría de los expertos y de los propios profesores, el modelo de formación inicial está muy criticado ya que no cubre las necesidades pedagógicas de los profesores ni de los Centros y tienen una orientación más teórica que práctica (Varela y Ortega, 1984; N.E.A., 1967; Lortie, 1975; Ben-Peretz, 1988).

Esto tiene mucha relación con el papel que tradicionalmente ha venido desempeñando dominado por una perspectiva tecnicista o sociologista de la educación. El profesor debe ser un experto aplicador de conocimiento y saber producidos por otros, o debe ser un agente que lleve a cabo las tareas socializadoras exigidas por las fuerzas sociales. Ante estas dos visiones reductoras de la enseñanza, Tardif (2004) propone tener en cuenta la subjetividad de los actores, de los docentes, como personas que dan sentido a su práctica y generan conocimiento de la misma.

Esta orientación es la que siguen las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores, la historia de vida de los enseñantes y el enfoque de la sociología de la acción (etnometodología, simbolismo interaccionista etc.). Esta perspectiva que valora

el punto de vista de los profesionales en su práctica tiene unas consecuencias prácticas y políticas (Tardif, 2004):

1) Investigación universitaria.

- Los docentes no universitarios dejarán de ser objetos de investigación y se convertirán en sujetos de conocimiento.
- Los docentes no universitarios deben convertirse en co-investigadores.
- La investigación debe estar orientada para la enseñanza y con los docentes y no sobre la enseñanza y sobre los docentes.
- Los docentes no universitarios deben convertirse en investigadores y reformular sus discursos de manera más objetivada.

2) Formación del profesorado.

- Los docentes no universitarios deben poseer voz en cuanto a su propia formación inicial, acerca de sus contenidos, formas e incluso como formadores de futuros maestros.
- La formación del profesorado debería basarse ampliamente en los conocimientos generados de la práctica docente en lugar de hacerlo en la lógica de las disciplinas que se manejan en las instituciones universitarias.
- Entender que los alumnos de magisterio son sujetos de conocimiento por lo que no tiene sentido proporcionarles teorías, procedimientos etc. sin relacionarlos con sus creencias y expectativas y sin relacionarlos con una práctica reflexiva en la acción.



### 3) Consecuencias políticas.

- Las reformas deben dejar de hacerse de “arriba abajo” por lo que hay que dotar a los docentes de tiempos y espacios para que puedan afrontar medidas de decisión al respecto de sus propias prácticas.
- Es necesaria la unidad en la profesión docente, haciendo una comunidad de aprendizaje sin jerarquías ni niveles. Un solo cuerpo de profesores independientemente que ejerzan en la educación infantil o en la universidad.

En esta línea, para Marcelo (2003), la Formación inicial necesita un cambio que de respuesta a los cambios sociales que se están produciendo en la sociedad del S. XXI. Para él, los factores que influyen en que no se produzcan cambios en la formación inicial del profesorado son:

- 1) El profesorado posee una socialización previa muy prolongada que hace que se generen unas creencias sobre la formación, la enseñanza, los profesores etc. que influyen y determinan los aprendizajes de los futuros maestros en su formación inicial. Estas representaciones que se hacen los estudiantes de Magisterio sobre las competencias profesionales deben ser el punto de partida de su formación (Pagés, 1998).
- 2) La concepción del trabajo del profesor como una práctica aislada impidiendo que el conocimiento profesional se comparta y se difunda.

- 3) La ansiedad y el stress que genera el ejercicio de la profesión sobre todo en los profesores principiantes.

Marcelo (2003) para conseguir el cambio propone una formación del profesorado que abarque cinco amplios campos:

- Una educación para la comprensión: Se debe dar más amplitud a procesos de comprensión, aplicación y resolución de problemas.
- Una educación para la diversidad: que reconozca, actúe y se enriquezca con la diversidad de dentro y fuera del aula.
- Una educación para la versatilidad: que favorezca la inserción de nuestros alumnos en un mundo en cambio.
- Una educación para la autonomía: que potencie la capacidad de aprender a aprender, de búsqueda y crítica de la información.
- Una educación para una ciudadanía activa: La educación debe abrirse a la sociedad de modo que cualquier espacio social puede ser espacio educativo.

La importancia de la formación inicial no es cuestionada por nadie y abarca mucho más que el conocimiento de la materia (Berry, 2001), siendo imprescindible un conocimiento didáctico en dicho período de formación. Lo que ocurre es que el modelo actual presenta deficiencias en algunos campos:

- a) La falta de implicación de los profesores de la universidad (Beck y Kosnik, 2002) por falta de tiempo o por dar más importancia a las tareas investigadoras que a la tutorización del Practicum.

- b) El aprendizaje de la Enseñanza siguiendo modelos que hacen poco hincapié en cómo los alumnos aprenden las materias curriculares (Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; Cohen, McLaughling y Talbert, 1993).
- c) La falta de un conocimiento real sobre lo que es la práctica educativa. Esta transición de la formación inicial a la práctica real puede llevar al “shock de la realidad” (Veenman, 1988) o al “shock de la praxis” (Kelchtermans y Ballet, 2002) haciendo referencia al contraste de las ideas, creencias etc. formadas en la formación inicial y la realidad diaria de la vida de clase.
- d) No dar respuesta inicial a los posibles problemas que se van a encontrar en la práctica. Muchos de los problemas planteados por los profesores principiantes y analizados en diferentes investigaciones desde hace mucho tiempo (Veenman, 1984) coinciden con los problemas que plantean los profesores en prácticas. Veenman (1988) cita la investigación de Evans y Tribble (1986) en la que se comparan los problemas de los profesores en prácticas con los de los profesores principiantes, concluyendo que hay grandes semejanzas, aunque los profesores en prácticas dieron menor valor a la disciplina, la evaluación del trabajo de los alumnos y las relaciones con los padres, y dieron más valor a motivar a los alumnos (coincide con los datos obtenidos en mi investigación), el trato de los problemas de alumnos individuales y el conocimiento de la asignatura.

El problema de la reforma de la formación inicial del profesorado ha sido tratado ampliamente desde hace tiempo, pero desde que Walberg (1984) identificó nueve factores importantes de la productividad educacional (Figura 2.3) y se ha comprobado que ni un solo factor ni la mejora de un solo factor influye por sí solo en los resultados

del aprendizaje, se intentan tomar medidas que afecten a más de un factor, por ejemplo, aumentando el tiempo de formación, por sí mismo, no va a significar una mejora de la formación de los futuros maestros.

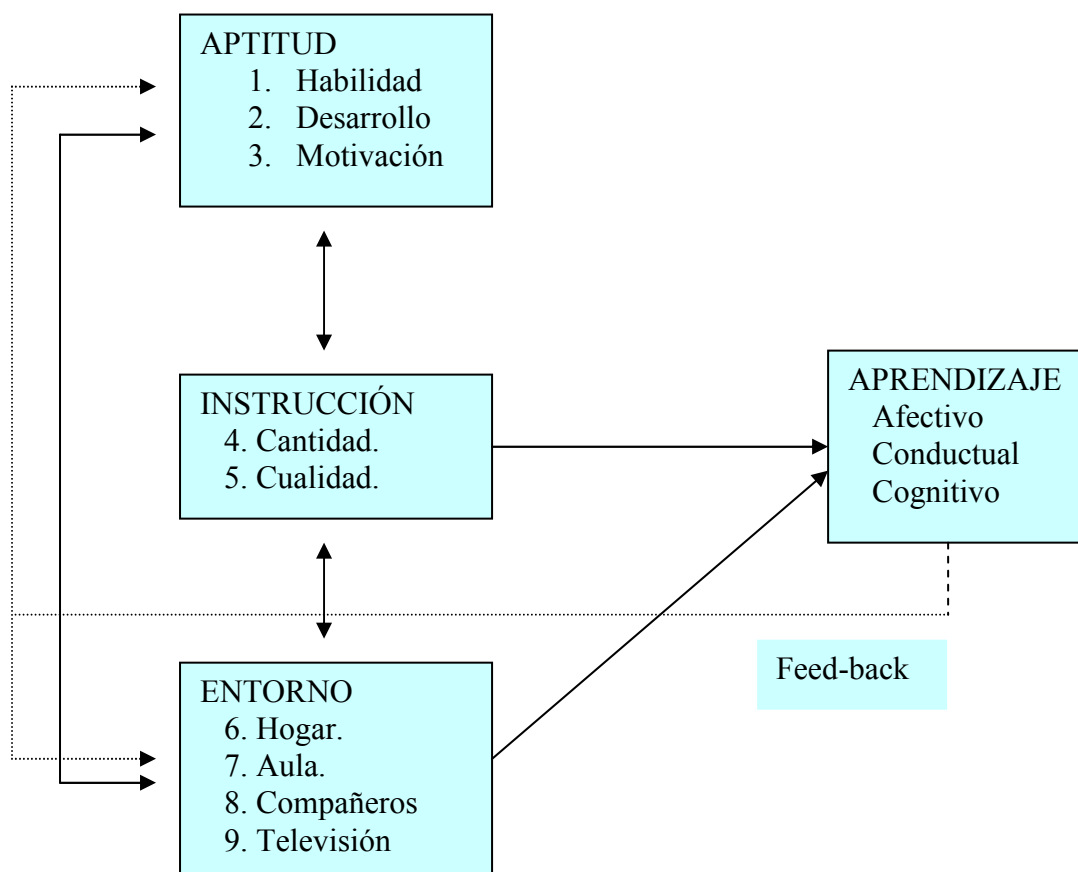


Figura 2.3. Influencias causales en el aprendizaje del estudiante (Walberg, 1984).

Por su parte, Veenman (1988:64) cita algunas conclusiones sobre la profesión y la formación del profesorado a las que llega el grupo HOLMES (1986) y el CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESIÓN (1986):

- Una profesión diferenciada por niveles. El grupo HOLMES recomienda tres niveles:

- N1 Profesores principiantes.
- N2 Profesores profesionales.
- N3 Carreras profesionales.

El Carnegie Task propone cuatro niveles:

- N1 Nuevos profesores.
- N2 Profesores certificados.
- N3 Profesores certificados avanzados.
- N4 Profesores conductores.

- La formación del profesorado debe basarse en:

- Un nuevo examen basado en la profesión.
- Un amplio programa de cuatro años con dominio en un área de aprendizaje.
- Un programa de especialización de dos años para profesores profesionales.
- Un programa estructurado de iniciación clínica en “escuelas clínicas”.

Ahora bien, como dice Zeichner, “La mejora de los programas de formación del profesorado, es sin duda un componente importante en cualquier plan para mejorar la calidad de la enseñanza en un sistema educativo estatal. Los cambios de estructura, organización, programa y pedagogía de los programas de la formación del profesorado no conducen, sin embargo, directamente y por sí mismos a mejorar la práctica de la enseñanza” (Zeichner, 1988:110)

Este autor propone una estrategia alternativa para la reforma de la formación del profesorado que denomina formación del profesor de “orientación reflexiva”. Se trata de formar “profesores que tengan conocimiento, destreza y disposición para comprometerse en una actividad escolar racionalmente seria y moralmente justa, que adopten una postura responsable en la realización de los propósitos y de las condiciones escolares, y que tengan capacidad para desenvolverse profesionalmente con autonomía” (Zeichner, 1988:121-122). Ese mismo concepto ha sido denominado de otras formas: maestros investigadores (Stenhouse, 1975), maestros como artífices morales (Tom, 1984) y maestros como intelectuales transformadores (Giroux, 1985). Este último defiende la tesis del replanteamiento de las instituciones de Formación de Profesorado como esferas públicas de modo que desarrollen programas que formen a profesores como intelectuales transformadores que luchen por la libertad y la democracia. Deben ser programas de formación “que tomen en serio la lucha a favor de la democracia y la justicia social” (Giroux, 1990:214).

Este replanteamiento de la educación del profesorado debería conducir a un tipo de profesor no tanto técnico cuanto intelectual que sea capaz de tomar decisiones importantes curriculares o de política educativa y no sólo decisiones técnicas en el aula. Para ello, Giroux propone introducir en los programas de formación del Profesorado un curriculum que incorpore una forma de política cultural que ayude a los futuros profesores a analizar la realidad social y los diferentes discursos sociales, entre ellos el educativo.

En España, el CIDE promovió numerosas investigaciones sobre el profesorado. Una revisión de las investigaciones relacionadas con nuestra temática es la de Egidio

Gálvez y otros (1993) que recogen las investigaciones del período 1982-1999. En relación con el tema de la formación inicial del profesorado llegan a las siguientes conclusiones agrupadas en tres amplios campos:

a) Forma de acceso:

La profesión de maestro debe poseer mecanismos previos diferenciadores de selección de alumnos y también de selección final como medida de predicción de actuación docente.

b) Curriculum formativo:

Se considera la formación inicial como deficitaria e insuficiente, siendo necesario mejorar infraestructuras, flexibilizar los estudios de magisterio, aumentar su carácter científico-investigador, interdisciplinar y psicopedagógico y exigir una mayor conexión con la práctica docente.

c) Formación práctica:

Reformar las prácticas para que el alumno que las realice pueda ser percibido como docente.

Desde la perspectiva de la racionalidad práctica, basada en la reflexión en la acción, Pérez Gómez (1988) hace una propuesta de formación del profesor como profesional reflexivo, desde un modelo reflexivo y artístico de formación del profesorado ya que las situaciones prácticas reales superan la teoría establecida. “Por ello el conocimiento que debe adquirir el nuevo profesor va más allá de las reglas, hechos, procedimientos y teorías establecidas por la investigación científica. En el proceso de reflexión en la acción el estudiante para profesor no sólo aplica las técnicas aprendidas o los métodos de investigación consagrados, sino que debe aprender a

construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas” (Pérez Gómez, 1988:143). Siguiendo a este autor, en el proceso práctico de formación del profesor debe distinguirse por las siguientes notas:

2. La “práctica” debe ser el eje del curriculum de la formación del profesorado sobre el que giren el resto de conocimientos.
3. Se rechaza la separación de teoría y práctica, de práctico e investigador.
4. La práctica y la reflexión sobre la misma deben ser el punto de partida de la formación.
5. La práctica debe ser cuestionada por la reflexión en y sobre la acción.
6. La práctica se concibe más como un proceso de investigación que un proceso de aplicación. Se trata de hacer investigación en la acción.
7. El pensamiento práctico del profesor formado por el conocimiento en la acción y por la reflexión en y sobre la acción tiene un carácter holístico que integra conocimientos, capacidades, teorías, creencias y actitudes.
8. La práctica es una actividad creativa que va más allá de la aplicación técnica de reglas o procedimientos.
9. El pensamiento práctico del profesor no puede enseñarse por su carácter holístico, idiosincrásico y creador, pero si puede aprenderse mediante la reflexión en y sobre la acción en un proceso de formación a través de la práctica.
10. La figura del “Tutor” de prácticas se convierte en un elemento fundamental en la formación de los futuros profesores.
11. Se propone la creación de Escuelas de Desarrollo Profesional que desarrollen proyectos educativos innovadores y que colaboren con la



Universidad en la formación del profesorado, dotados de maestros experimentados que desarrollen una enseñanza reflexiva y se integren en los departamentos universitarios.

12. Desarrollar investigaciones cualitativas y etnográficas sobre el pensamiento práctico del profesor.

Villar Angulo (1988) también se muestra partidario, partiendo de la teoría de Schön (1983), de que la investigación didáctica y, por tanto, también la relacionada con la formación inicial de los profesores, debe seguir las líneas de la reflexión en y sobre la acción, de modo que los profesores construyan su conocimiento profesional partiendo de la práctica y a través de ella.

La preocupación por tener una educación de calidad pasa por tener una calidad en la formación de los profesores. Este hecho es una constante en todos los ámbitos relacionados con los sistemas educativos. Por ejemplo, la OCDE desde los años 80 hasta la actualidad así lo recoge: “Todo el mundo está de acuerdo en que la competencia y la dedicación de los profesores constituyen un requisito previo y vital para el logro de una educación de calidad” (OCDE, 1991:96). Entre las recomendaciones que hace están las de reclutar enseñantes eficaces, preparados adecuadamente, mantener la formación en ejercicio y motivarles profesionalmente. En cuanto a la primera recomendación, propone que no sólo se recluten a los aspirantes a profesores por sus datos académicos, sino que además se valoren cualidades humanas y personales. En cuanto a la formación inicial se critica la falta de conexión con la práctica y el escaso nivel académico por lo que se proponen cuatro medidas:

- Equilibrio de Teoría-Práctica.
- Participación del profesorado en ejercicio.

- Adiestramiento basado en la competencia.
- Formadores de enseñantes altamente cualificados.

En esta línea que acabamos de enunciar se encuentra Tardif (2004) quien después de criticar el modelo aplicacionista de formación de profesorado fundamentalmente por dos razones, primero, por estar basado en una lógica disciplinaria y no profesional y, segundo, por no tener en cuenta las creencias de los alumnos sobre la enseñanza, propone cuatro tareas para los profesores universitarios de formación de profesores que darían a la formación inicial de los maestros unas bases extraídas del conocimiento de la práctica. Estas tareas son:

1ª. Elaboración de un repertorio de conocimientos para la enseñanza basado en el trabajo diario de los profesores. Para ello sería necesario que los investigadores universitarios trabajasen en las escuelas con los profesores no universitarios.

2ª. Crear “Escuelas de Investigación” , “Escuelas asociadas” o “Escuelas de desarrollo profesional” en las que participen profesores universitarios y no universitarios y sirvan para introducir determinados dispositivos de formación útiles para la práctica profesional.

3ª. Transferir parte de la formación inicial al medio escolar, tal como se viene realizando en Gran Bretaña desde el año 1992.

4ª. Que los profesores universitarios investiguen y realicen críticas sobre sus propias prácticas de enseñanza. Las teorías de enseñanza no pueden ser sólo válidas para los demás, pero no para el profesorado universitario.

## 2.2. Formación Inicial y calidad educativa.

Hoy están proliferando propuestas para aumentar la calidad de los sistemas educativos (Gento Palacios, 1996; Galgano, 1993; Bere y otros, 1992; Berry, 1993; Cano, 1998; Davis, 1995; López Rupérez, 1994, Zabalza, 1996). En este sentido Cantón Mayo (1998) propone implementar la calidad en las instituciones de formación mediante la aplicación del modelo clásico de Deming o del modelo sistémico. La gestión de calidad según el modelo de Deming (Figura 2.4) consiste en la aplicación del ciclo Plan-Do-Check-Act (PDCA), es decir, PLANIFICAR-HACER-VERIFICAR-ACTUAR o MEJORAR.

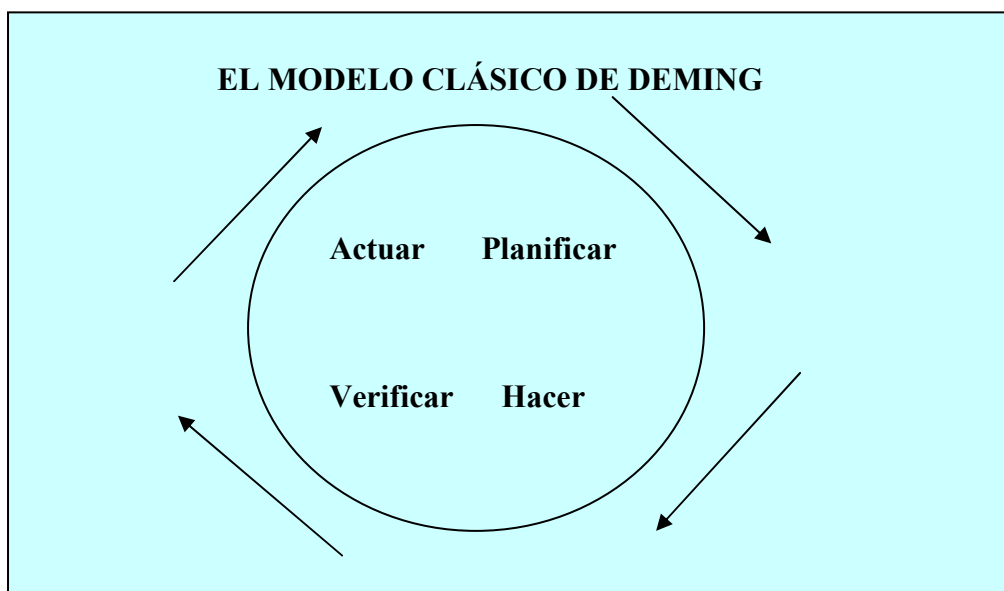


Figura 2.4. Modelo clásico de Deming (Cantón Mayo, 1998:688)

El modelo sistémico (Figura 2.5) propuesto por Cantón Mayo (1998:688) consta de cuatro subsistemas:

- El subsistema experto.

Compuesto por especialistas en formación y dirección, deben ser los encargados de diseñar los planes para conseguir la calidad.

- El subsistema estratégico.

Se debe encargar de la dirección operativa, la dirección de recursos humanos y la dirección de la formación.

- El subsistema pedagógico.

Encargado de los objetivos y contenidos formativos, evaluación y recursos.

- El subsistema de dirección y gestión.

Encargado de asegurar la información en los diferentes sistemas y gestionar medios, recursos y costes.

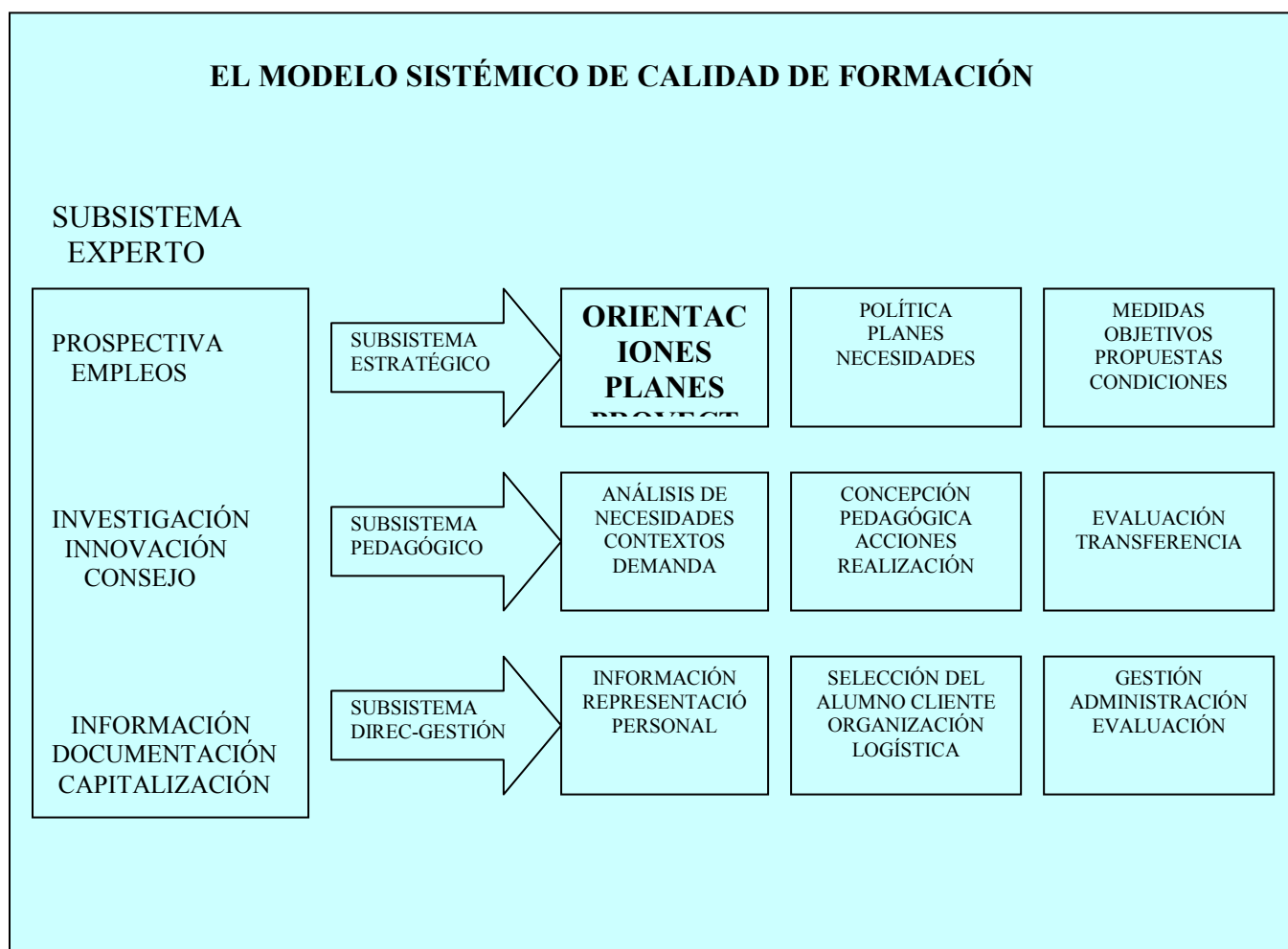


Figura 2.5. Modelo sistémico de Calidad de formación de Cantón Mayo (1998:690).

Villar Angulo (1998) hace una propuesta global de formación inicial del profesorado orientada hacia la práctica y basada en la norma de calidad europea de ISO 9000 (Figura 2.6).

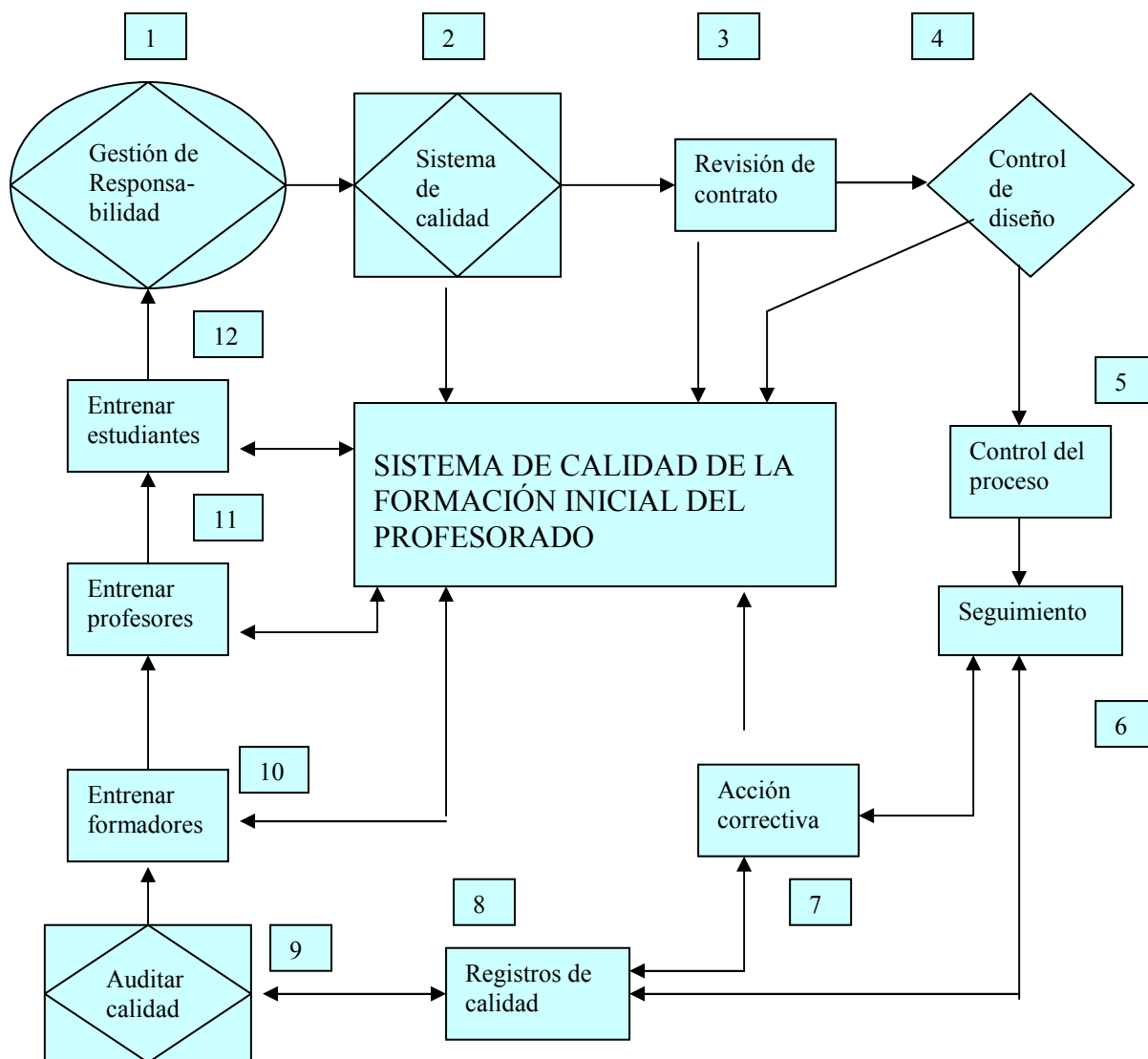


Figura 2.6. Propuesta de Formación Inicial basada en los supuestos de ISO 9000. (Villar Angulo, 1998:263).

Este autor presenta doce proposiciones para conseguir una formación inicial de calidad por medio de carpetas o conjunto de medidas institucionales que “implica que los objetivos formativos están claros y se comunican a todos; que el trabajo a realizar está bien pensado, probado y comunicado a todos; que está claro quién es el responsable de ello; que está bien definido y ampliamente documentado lo que la Facultad de Ciencias de la Educación y el Título de Maestro entienden por calidad formativa; y que se prueban estrategias para corregir las acciones formativas cuando están equivocadas” (Villar Angulo, 1998: 264).

En la idea de la calidad, pero con una visión totalmente distinta, algunos autores (Bazarra, Casanova y García Ugarte, 2004) plantean la necesidad de tener unos profesores de calidad, concepto que iría unido al de unos adultos de calidad, caracterizados por su capacidad e interés por lo intelectual, lo emocional y lo ético.

### **3. EL ACCESO A LA FORMACIÓN INICIAL.**

#### **3.1. Criterios de Acceso.**

Eggleston (1978) señala los principios generales sobre los que los expertos estuvieron de acuerdo en torno a la formación de los docentes en la reunión del 28 y 29 de marzo de 1974, bajo el auspicio de la OCDE:

- i. La formación de los educadores es una de las causas determinantes de las transformaciones en materia de enseñanza que se dan en todos los sistemas educativos.
- ii. El cambio en los roles del profesor supone una vertiente creadora y destructora al propio tiempo ya que supone eliminar/ cambiar otras tareas. Ello lleva a la conclusión de la necesidad de una formación continua unida al ejercicio de la profesión de igual o mayor importancia que la formación inicial.
- iii. Para lograr transformaciones educativas es necesario atender a las necesidades de los docentes, ya que son esos quiénes podrán ayudar u oponerse a dichos cambios. La Formación Inicial y la Formación Permanente ayudarán a que los profesores se muestren favorables a las transformaciones educativas.
- iv. Se considera importante que los docentes en ejercicio participen en el diseño y ejecución de planes de formación inicial y de formación continua de los educandos, es decir, una unión directa entre la formación de los docentes y el trabajo en las escuelas.
- v. Se entiende que el cambio y la transformación en los procesos de formación deben construirse sobre un marco sólido y estable.

- vi. El último acuerdo fue el del valor de la investigación como instrumento que permite un desarrollo eficaz de la formación docente.

Comenzando por el sistema de acceso y dejando a un lado los criterios cuantitativos basados en la oferta y la demanda, propios de la época en la que se desarrollaron los Sistemas Educativos en los países occidentales (décadas 1950 y 1960), se han manejado otros criterios cualitativos que regulasen el acceso a la formación de los docentes. S. Marklund y B. Gran, citados por Eggleston (1978:24-26) presentan un informe de los 12 objetivos para la formación en Suecia:

1. La formación debe reforzar o crear en el futuro docente un interés por sus alumnos y su desarrollo individual, y ella debe aumentar ese interés en el marco del estudio de los objetivos del sistema escolar, de la elaboración de los programas de clase y de los métodos de trabajo recomendados.
2. La formación debe, en el marco de la enseñanza a los alumnos, reforzar o crear un interés por cooperar con los otros, prestando atención sobre todo a la colaboración con su familia, la cooperación en la escuela entre los docentes, y la cooperación entre los distintos niveles escolares.
3. La formación debe contribuir a inculcar el respeto por la dignidad humana y la personalidad del alumno y un respeto por su derecho al desarrollo personal. Ello implica para el docente un refuerzo de su obligación de mostrarse objetivo



y de presentar una información neutra sobre las cuestiones sujetas a discusión y referidas a las actitudes ante la vida y a los problemas sociales.

4. La formación debe proporcionar una penetración psicológica especialmente orientada hacia la Psicología genética y destinada a otorgar una comprensión de las diferencias entre los alumnos en lo que se refiere a sus aptitudes para el trabajo escolar.
5. La formación debe suministrar un conocimiento suficiente de la pedagogía, particularmente orientada hacia la historia contemporánea del sistema escolar, la ideología subyacente en la reforma del sistema escolar, los objetivos del trabajo escolar y los principios pedagógicos correspondientes.
6. La formación debe inculcar las habilidades necesarias para la utilización de los métodos de trabajo recomendados por el sistema escolar, otorgando prioridad a la actividad independiente de los alumnos y a la individualización del trabajo escolar.
7. La formación, que, para todas las categorías de docentes, debe basarse en un programa anterior de enseñanza general correspondiente a un programa de estudios completo de la escuela secundaria de segundo ciclo, debe dar una extensión a esta enseñanza, estableciendo por ejemplo el vínculo entre el trabajo escolar y el desarrollo social y la obligación de la escuela de ofrecer una formación artística.

8. La formación debe tener un fundamento científico e inculcar una actitud científica y crítica ante las cosas.
9. En lo que se refiere a las asignaturas de la enseñanza, la formación debe inculcar los conocimientos y las aptitudes necesarias para las diferentes disciplinas y los distintos niveles.
10. Debe planificarse la formación de tal modo que se establezca un sentimiento de solidaridad entre las distintas categorías docentes.
11. La formación debe integrarse al proceso permanente de la enseñanza de técnicas al mismo tiempo que suministrar una clara ilustración de los nuevos métodos de trabajo.
12. La formación debe integrarse al proceso permanente de reforma en materia educativa, y establecer las bases de una voluntad y de una aptitud para reestructurar y reevaluar las condiciones de trabajo en la escuela, sus programas de clase y sus conocimientos y también para permitir que el docente participe en el trabajo científico de investigación y de desarrollo en materia educativa.

### **3.2. El rango de los Estudios.**

Ante la dificultad de establecer de manera inequívoca una “aptitud docente” que resista “validez objetiva”, la mayoría de los países optan por elevar el rango de estudios de la formación inicial de los profesores. Siguiendo a Eggleston (1978) los expertos reconocen que el criterio externo de elevar el nivel de estudios de los docentes mejora la

profesión docente, pero que es necesario un criterio interno que permitiera al candidato a la formación docente a seleccionarse él mismo como apto para la enseñanza. Esta autoselección se podría practicar en tres zonas:

1. Una experiencia práctica preprofesional con grupos de jóvenes.
2. Experiencia en otros papeles adultos: obreros cualificados, dibujantes etc.
3. La organización de cursos de preformación consistente en un programa inicial en el que tuviera contactos con la profesión. De ahí podría pasar a un programa final de formación.

Eggleston (1978) pone de manifiesto los tres objetivos fundamentales de la Formación Inicial, a pesar de las diferentes estrategias de formación inicial adoptadas en diferentes países:

1. Elevar el nivel de instrucción del docente, su actitud de responsabilidad en el trabajo, su capacidad de autoevaluación y sus capacidades de automotivación y de sensibilidad.
2. Asegurar la enseñanza de los grandes principios de la Pedagogía y de las nociones más importantes de las CC. De la Educación: Sociología, Psicología, Filosofía, Historia, Tecnología, Metodología, Administración y gestión de la educación etc.
3. Permitirle la experiencia práctica de la enseñanza en un marco apropiado.

Además de estos acuerdos, se plantean cuatro cuestiones importantes a las que intentan dar respuesta:

1ª. ¿Qué objetivos hay que exigir al estudiante durante su Formación Inicial?

Se entiende que deben ser objetivos limitados y basados en la adquisición de competencias.

2ª. ¿Qué nivel de compromiso con la profesión hay que infundir al estudiante?

Se concluye que la Formación inicial debe fomentar el autocompromiso del estudiante.

3ª. ¿Qué estrategias deben utilizarse durante la Formación Inicial?

Entre las diferentes metodologías destacan la importancia del maestro-tutor y la microenseñanza.

4ª. ¿En qué contexto debe tener lugar la Formación Inicial?

Independientemente del contexto en que se realiza la Formación Inicial, parte en las propias escuelas por ejemplo, hay acuerdo en que deben participar en la misma docentes en activo de diferentes niveles educativos.

En los últimos años estamos asistiendo a un debate en los países europeos con la formación del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que se están replanteando, entre otras, cuestiones relacionadas con la formación inicial del profesorado para que haya una convergencia europea en este sentido, pero que escapa de las pretensiones de esta tesis.

#### **4. EL CONTENIDO DE LA FORMACIÓN INICIAL.**

##### **4.1. El conocimiento profesional docente.**

Lo primero que habría que entrar a considerar es si el conocimiento docente debe o no ser un conocimiento profesional. Las características principales del conocimiento profesional de acuerdo a Boudoncle (1994) y Tardif y Gauthier (1999) son:

- i. Los profesionales deben apoyarse en conocimientos especializados y formalizados por medio de disciplinas científicas.
- ii. Los conocimientos especializados deben ser adquiridos mediante una formación superior universitaria o equivalente, sancionada mediante un título profesional.
- iii. Los conocimientos profesionales deben ser esencialmente pragmáticos, enfocados hacia la solución de situaciones problemáticas propias de la profesión.
- iv. Sólo los profesionales poseen el derecho de uso sobre los conocimientos de su profesión.
- v. La competencia o incompetencia del profesional sólo puede ser evaluada por los colegas, lo que supone un autocontrol de la práctica.
- vi. Los conocimientos profesionales exigen aplicar técnicas, pero también improvisación y adaptación a situaciones nuevas y únicas, emitiendo juicios en la propia acción.

- vii. Los conocimientos profesionales son evolutivos y progresivos exigiendo una formación continua.
- viii. Los profesionales son responsables del uso de sus conocimientos pudiéndoseles exigir responsabilidades por su error profesional.

En la actualidad hay numerosos esfuerzos en la línea de conseguir que la profesión docente reúna estos requisitos y sea considerada una auténtica profesión y no un mero oficio (Tardif y Gauthier, 1999). Antes de entrar en el análisis del contenido de la formación inicial de los maestros, es necesario delimitar cuál es la procedencia de los saberes docentes. Según Tardif (2004), director del CRIFPE, uno de los centros de investigación sobre la formación y la profesión de enseñante, el saber docente es una síntesis de saberes procedentes de cuatro fuentes:

1) Saberes de la formación profesional.

Se trata de los saberes proporcionados en las instituciones de formación del profesorado por las diferentes ciencias de la educación. Además formarían parte de estos saberes los saberes pedagógicos procedentes de determinadas ideologías pedagógicas (Escuela Nueva, Pedagogía Marxista etc.) que son asumidas por los profesores o por los futuros profesores.

2) Saberes disciplinarios.

Son los saberes transmitidos por las instituciones universitarias a través de diferentes disciplinas: Historia, Lengua, Literatura; Matemáticas etc. surgidos en la tradición cultural y social.

### 3) Saberes curriculares.

Se refieren a los saberes relacionados con los elementos del curriculum, es decir, los objetivos, contenidos, métodos, evaluación etc. que los profesores deberán aplicar en su práctica docente.

### 4) Saberes experienciales.

Son los producidos por la práctica profesional y que se incorporan en forma de habilidades, hábitos, rutinas etc. englobadas en su conjunto en lo que podríamos denominar “saber hacer”.

Tardif entiende que la manera de relacionarse los docentes con sus saberes hace que tiendan a devaluar su propia formación profesional al tratarse, en el caso de los tres primeros, de unos saberes cargados de “externalidad”, procedentes de otras instancias y no surgidos de la práctica de la profesión. Para que los saberes experienciales se convirtieran en un núcleo fuerte sobre el que construir el saber docente, los profesores deberían exteriorizar sus saberes prácticos para convertirse en grupo productor de saber y, por lo tanto, conseguir una nueva profesionalidad. En la tabla 2.4 podemos ver la relación entre los saberes docentes utilizados por los maestros en el contexto de sus aulas con la naturaleza social del saber profesional (en su mayoría externos a la profesión de enseñar) y además con las diferentes formas de integrar esos saberes en el trabajo docente.

<b>Saberes de los docentes</b>	<b>Fuentes sociales de adquisición</b>	<b>Modos de integración en el trabajo docente</b>
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Tabla 2.4. Los saberes de los docentes (Tardif, 2004: 48)

#### **4.2. Características de los saberes profesionales docentes.**

Sin entrar en el terreno de la epistemología de la práctica profesional docente para lo cual se pueden consultar diferentes trabajos (Tardif, Lahaye y Lessard, 1991; Tardif y Lessard, 2000), sí quisiéramos indicar siguiendo a Tardif (2004) cuáles son las principales características de los saberes profesionales docentes, entendidos como el conjunto de saberes que los docentes utilizan de manera cotidiana en su trabajo para desarrollar todas las tareas implícitas al mismo (Tabla 2.5). Estas características son:

1. Los saberes profesionales de los docentes son temporales.

Los saberes de los docentes son temporales en un triple sentido:



- 1.1. Una gran parte de ese saber procede de la historia de vida de los profesores y especialmente de su historia de vida escolar.
- 1.2. Parte de ese saber procede de los primeros años de práctica profesional. Se aprende a trabajar con la práctica.
- 1.3. Hay saberes profesionales se van cristalizando a lo largo de la vida profesional atravesando fases y realizando cambios a lo largo de la práctica.

2. Los saberes profesionales de los docentes son plurales y heterogéneos.

También se pueden considerar diversos y heterogéneos en tres sentidos:

- 2.1. Proceden de diferentes fuentes: las personales, las procedentes de la universidad, las procedentes de las instancias ministeriales y las de la propia práctica docente.
- 2.2. No forman parte de un conocimiento unificado sino que se muestran como eclécticos y sincréticos. No se busca tanto la coherencia en torno a una teoría sino la utilización integrada en busca de la solución de problemas y de consecución de objetivos.
- 2.3. La práctica diaria exige que se vaya dando respuesta al conjunto de situaciones provocadas por la interacción humana dentro del aula que produce numerosas situaciones irrepetibles, lo que exige la interpretación por parte del docente de numerosos saberes al mismo tiempo: gestión del aula, enseñanza de contenidos, atención a la diversidad etc.

### 3. Los saberes profesionales están personalizados y situados.

Los saberes profesionales no están objetivados sino que el profesor se apropia de ellos y los personaliza según su historia, sus expectativas, sus pensamientos, su personalidad... haciendo imposible disociar todos estos datos de su trabajo profesional. Además de estar personalizados, los saberes docentes están situados, es decir, están incardinados en un determinado contexto de trabajo.

### 4. Los saberes profesionales docentes llevan las señales del ser humano.

El hecho de que el trabajo del docente se realice en interacción con otros seres humanos hace que se deban tener en cuenta en la práctica profesional al menos dos cuestiones. En primer lugar, los alumnos, aunque estén formando un grupo, aprenden individualmente por lo que el profesor necesita un saber sobre cada individuo. En segundo lugar, hay un componente ético y emocional ya que se provocan emociones en el proceso de enseñanza/ aprendizaje y hay que tener presentes determinadas reglas de carácter ético: no se puede enseñar a cualquier “precio”, no se puede obligar a un alumno a aprender, debemos esforzarnos para que todos los alumnos aprendan etc.

<b>CARACTERÍSTICAS DE LOS SABERES PROFESIONALES</b>	<b>CAMPOS DE ESTUDIO</b>	<b>INVESTIGACIONES</b>
Temporalidad	Historia de vida y de vida escolar	Butt y Raymond, 1989. Carter y Doyle, 1996 Jordell, 1987 Raymond y Richardson, 1996 Lortie, 1975.
	Persistencia en el tiempo de las creencias	Wideen y cols., 1998. Raymond, Butt y Yamagishi, 1993
	Aprendizaje profesional en los primeros años de práctica	Huberman, 1989. Feiman-Nemser, 1983. Ryan y cols., 1980. Zeichner y Gore, 1990. Zeichner y Hoefft, 1996.
	Aprendizaje profesional a lo largo de la vida profesional	Elbaz, 1991, 1993. Zeichner y Gore, 1990. Zeichner y Hoefft, 1996.
Pluralidad y heterogeneidad	Práctica profesional heterogénea	Doyle, 1986.
	Saberes profesionales al servicio de la acción	Durand, 1996.
Personalización y situación	Imposibilidad de disociar trabajo y docente (persona)	Carter, 1990.
	Personalidad del profesor como mediadora en la interacción	Tardif y Lessard, 2000.
	Contextualidad de los saberes profesionales	Giddens, 1987.
	Cognición situada	Lave, 1988, 1991, 1993.
Interacción humana	Disposición para conocer a los alumnos como individuos	Kagan, 1992. Moline-Dershimer, 1988.
	La enseñanza como productora de cambios emocionales	Denzin, 1984. Hargreaves, 1998. Fenstermacher, 1999.
	Atención del docente a sus alumnos según categorías	Beaudoux y Noircent, 1998. Zeichner y Hoefft, 1996.
	Atención a los alumnos y problemas éticos	Lampert, 1985.

Tabla 2.5. Características de los saberes profesiones y algunas investigaciones relacionadas con ellos (Tardif, 2004)

### **4.3. El curriculum de la Formación Inicial.**

Para Medina y Domínguez (1998) , la formación inicial del profesorado es la base de la profesionalización y de la identidad profesional debiendo servir además para desarrollar concepciones innovadoras de la Escuela y un proyecto existencial del futuro maestro. Uno de los principales problemas planteados en la Formación Inicial del profesorado es el conocimiento que hay que exigir a los profesores para que actúen como profesionales. Lortie (1975) hace hincapié en la conexión de tres aspectos: el conocimiento de la materia, las habilidades de planificación y las destrezas interpersonales. Este autor considera además que los profesores, al contrario que en otras profesiones, no participan de un conocimiento profesional común que se va facilitando a las nuevas generaciones, sino que los profesores suelen dar soluciones individuales a los problemas profesionales lo que incide negativamente en su capacidad de dar respuestas innovadoras a los problemas curriculares ya que en las innovaciones e implementaciones curriculares los profesores tienen un papel importantísimo como ponen de manifiesto numerosos autores (Connelly, 1972; Connelly & Ben-Peretz, 1980; Hacker, 1975; Schulz, 1981).

Siguiendo a Smith (1980) los campos de la formación del profesorado, relacionados con los problemas de enseñanza de los profesores principiantes, son:

1. La observación. Se hace necesario que el profesor sepa observar lo que ocurre en el aula. Postic (1988) propone dar un salto sobre la observación utilizada en la formación de maestros basada en la imitación de los modelos observados. Este autor piensa que se debe proporcionar al futuro profesor la posibilidad de analizar su propia acción y elaborar sus propios modos de

acción adaptándolos a la situación concreta de clase. “La observación está al servicio de la construcción de un estilo personal de acción pedagógica, que se elabora según el modo interno de aprehensión de la realidad y el modo de acción sobre ella” (Postic, 1988:200).

2. Diagnóstico de:

- Habilidades del alumno: para identificar las capacidades de los alumnos.
- Dificultades de aprendizaje.
- Condiciones ambientales: aspectos del entorno físico y social que influyen en los aprendizajes.
- Programas de instrucción: para analizar la calidad del programa de enseñanza.

3. Planificación. Se trata de estrategias de planificación a corto y largo plazo que tengan en cuenta los objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación etc.

4. Gestión de la clase. Se refiere a proporcionarle estrategias sobre la dirección del proceso de enseñanza / aprendizaje, la utilización del tiempo, el espacio, los recursos y el contacto con los alumnos.

5. Comunicación. Hay que contemplar las habilidades sociales de escucha, interpretación, intervención etc. necesarios en los contextos profesionales con otros profesores, con los padres, la Inspección etc. tanto en situación de cara a cara como en comités, organizaciones etc.

6. Evaluación. Hay que desarrollar las habilidades de evaluación del rendimiento de los alumnos y de la planificación de la instrucción además de habilidades de diagnóstico y evaluación.

Imbernón (1998) piensa que el enfoque de la formación inicial en nuestro país en la actualidad se mueve en la columna de la derecha en cuanto a los componentes de la enseñanza de Zeichner y Liston (1987), criticando tanto el contenido de la formación inicial actual de los maestros como la metodología utilizada por los profesores de Magisterio ya que reproducen un modelo tecnológico poco unido a la práctica y alejado de los planteamientos reflexivos. Su propuesta de Formación inicial del profesorado estaría basada en:

- Proporcionar conocimientos teóricos, pero no como realidades acabadas sino en construcción y con posibilidad de cambios.
- Fomentar aprendizajes significativos.
- Dar recursos, medios y estrategias metodológicas funcionales.
- Fomentar la atención a la diversidad y el respeto a la misma.
- Las prácticas deben ser el eje de la formación, permitiendo la relación teoría-práctica.
- Promover las experiencias interdisciplinarias.
- Facilitar la discusión de temas, de situaciones educativas etc.
- Promover la investigación.
- Analizar situaciones que les lleven a percibir la realidad educativa como una realidad muy compleja.
- Promover actividades de participación con las escuelas para potenciar el binomio teoría-práctica.
- Favorecer la reflexión sobre la práctica y sobre la influencia de la cultura en las creencias y en las acciones educativas.

Una visión globalizadora sobre el contenido de la formación de los maestros es la presentada por Medina y Domínguez (1998) (Figura 2.7) que integra los siguientes aspectos:

1. Capacitación científica.
2. Capacitación pedagógica.
3. Conocimiento didáctico, organizativo y de las Nuevas Tecnologías.
4. Conocimiento psico-sociológico.
5. Conocimiento de las didácticas específicas.



Figura 2.7. Visión globalizadora del curriculum para la formación de maestros. Medina y Domínguez (1998: 154).

#### **4.4. Componentes de un programa de Formación.**

Borko y Shavelson (1988) partiendo del análisis de Shavelson y Stern (1981) sobre los pensamientos pedagógicos de los profesores, hacen una serie de recomendaciones para la formación del profesorado desde la perspectiva de la investigación sobre los procesos cognitivos de los profesores y en concreto partiendo de dos supuestos importantes que subyacen en el marco conceptual cognitivista:

1. “La enseñanza es una actividad que ocurre en un ambiente complejo e incierto. Dentro de este ambiente ni hay reglas absolutas ni respuestas correctas... la enseñanza se caracteriza como una situación en la que se tienen que ejercitar el juicio profesional y la toma de decisiones con objeto de guiar una adecuada instrucción” (Borko y Shavelson, 1988:266).
2. El proceso de decisiones tiene que tener en cuenta los alumnos, las tareas de instrucción y el contexto. Además el comportamiento del profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones basadas en razones.

De acuerdo con estos supuestos, estos autores pretenden que los futuros profesores sean capaces de verse como profesionales que toman decisiones razonables y que sean capaces de analizar críticamente sus estrategias de pensamiento y de toma de decisiones, y sobre esta base deberán conformarse los programas de formación de profesores. En concreto hacen las siguientes recomendaciones:

1. Para las asignaturas fundamentales (Métodos y fundamentos):
  - Aprender las decisiones políticas que se toman en los diferentes estamentos del Sistema Educativo.



- Conocer las características de los alumnos para tomar decisiones sobre contenidos, métodos y enseñanza individualizada.
- Utilización de modelos de planificación no prescriptivos de modo que se pueda dar más apoyo a las exigencias de la enseñanza en el aula, por lo tanto las unidades de planificación deberían incorporar temas como la organización de la clase y la gestión de la clase.
- Utilizar el método de captar la estrategia para ayudar a los futuros profesores a comprender y mejorar su propia enseñanza: casos simulados, situaciones hipotéticas etc.

2. Para las experiencias de Campo:

- Que los profesores en prácticas participen en las primeras semanas y observen las programaciones iniciales que hacen los profesores.
- Aprender a correr riesgos y tener habilidades para cambiar rutinas o lecciones cuando no respondan bien a lo previsto.
- Que los profesores en prácticas tengan oportunidad de tomar decisiones en el ambiente complejo e incierto de la clase, fomentando procesos de retroacción por ejemplo con el método de estimulación del recuerdo o del pensamiento en voz alta con el profesor-tutor.

Concluyen que es preferible ofrecer esquemas en lugar de reglas en la formación del profesorado.

Veenman (1988) cita el trabajo de Joyce y Showers (1980) como clave ya que identificaron varios componentes para formar un programa efectivo que uniera la teoría y la práctica. Estos componentes son:

1. Presentación teórica de habilidades y estrategias.
2. Demostración de habilidades o modelos de enseñanza en situación real o en grabación.
3. Práctica en simulación y en situación de clase.
4. Feed-back estructurado y abierto proporcionado por profesores colaboradores, profesores-tutores o compañeros.
5. Supervisión / preparación (coaching) para la aplicación.

Calderhead, J. (1992:9) enumera los objetivos que caracterizan los programas de formación inicial del profesorado con un enfoque de enseñanza reflexiva:

1. Capacitar a los profesores para analizar, discutir, evaluar y cambiar su propia práctica.
2. Fomentar la apreciación por parte de los profesores del contexto socio-político en el que trabajan.
3. Capacitar a los profesores para apreciar las cuestiones morales y éticas implícitas en la práctica de la clase.
4. Alentar a los profesores a tomar responsabilidad en su crecimiento profesional.
5. Facilitar a los profesores el desarrollo de su propia teoría de la práctica educativa.

6. Formar a los profesores para que puedan influir en la futura dirección de la educación.

Perera y Ramón (1998) partiendo de los presupuestos teóricos del Paradigma Reflexivo y crítico, proponen incluir en la Formación Inicial del profesorado la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo, basándose en el tipo concreto de maestro que se quiere formar: “El profesional que hay que formar es un docente capaz de trabajar en una escuela preocupada por el fracaso escolar, que busque su superación personal mediante la cooperación y el intercambio con otros profesionales... la formación inicial implica preparar a los alumnos para las exigencias curriculares actuales, para ello en los centros universitarios deben conocerse las nuevas propuestas didácticas, analizando en coordinación con otras áreas de conocimiento y participando activamente en la elaboración de experiencias e investigaciones sobre los fundamentos de los nuevos currículos” (Perera y Ramón, 1998:762).

Partiendo de las propuestas de competencias profesionales de los maestros de primaria que hacen los formadores de maestros de Ginebra (AA.VV., 1995:31) (Cuadro 2.1) y que hacen Ishler, Edens y Berry (1996:372-374) (Cuadro 2.2) y dentro de la racionalidad crítica, Pagés (1998) propone un currículo de formación inicial de maestros basado en:

- Un papel esencial de las Didácticas Específicas en relación con la Didáctica General de la Etapa y con la Psicología educativa.
- La relación Teoría-práctica y la interdisciplinariedad.
- Materias científicas que procuren a los maestros una formación intelectual básica.

- Separar claramente la parcela de troncalidad de las parcelas de las especialidades.
- Avanzar en la dirección del cuerpo único de enseñantes.

1. Dominio de la profesión.
2. Saber reflexionar sobre la práctica.
3. Dominio de las disciplinas y sus didácticas.
4. Utilización de las Ciencias Humanas para analizar los sistemas Educativos.
5. Saber diseñar, construir y generar situaciones de enseñanza/aprendizaje.
6. Tener en cuenta la diversidad de los alumnos.
7. Tener presente la dimensión relacional de la profesión.
8. Integrar una componente ética en la práctica diaria.
9. Trabajar en equipo con el profesorado.
10. Asumir una postura crítica ante el saber.

Cuadro 2.1. Los diez objetivos generales de la nueva formación de los maestros de Primaria de Ginebra.(AA.VV., 1995:31).

1. El curriculum de los maestros de Primaria debe ser un continuum en el que participen profesores de Primaria y profesores de Universidad.
2. El curriculum debe ser interdisciplinar, integrado, estar orientado a problemas, construido socialmente y centrado en los estudiantes.
3. El curriculum debe preparar a los alumnos de Magisterio a enseñar diferentes materias a alumnos diversos.
4. El curriculum debe aproximar los estudios teóricos y los prácticos.
5. El curriculum debe dar oportunidad a la formación en competencias tecnológicas que sirvan como puente de aprendizaje para estudiantes de diversas culturas con distintos estilos de aprendizaje y para que los profesores puedan evaluar de diferentes maneras.

Cuadro 2.2. Conclusiones sobre el curriculum de la Educación Primaria. (Ishler y otros, 1996: 372-374)

A la hora de establecer qué debe aprender un estudiante para profesor hay que tener en cuenta su experiencia personal como alumno. “A lo largo de este período, se han formado una idea más o menos ideal de la enseñanza y de los alumnos y, con ello, han creado un sistema de creencias fundado en la ejemplaridad de profesores modelo y en una imagen de sí mismos como aprendices” (de Vicente, 2002:388). Estas creencias e imágenes de sí mismo como profesores tienen enorme importancia ya que son el punto de partida para explicar como sus futuros alumnos aprenden y cómo hay que enseñarles.

Los aspirantes a profesor necesitan un amplio repertorio de estrategias y técnicas de enseñanza de planificación, desarrollo y evaluación del curriculum en contextos diversos y con alumnos diversos, aunque la formación inicial debe ser considerada como un primer paso en la adquisición de estas técnicas, necesitando una iniciación profesional que busque una nueva forma de desarrollo profesional basado en la práctica y en los colegas (de Vicente, 2002; Lieberman y Wood, 2002; Medina, 2001).

Desde otra óptica, y teniendo en cuenta que en la profesión de profesor (maestro) se van a tener que afrontar situaciones de cambio, de renovación, Fernández Pérez (1998) hace una propuesta encaminada a incorporar a la formación del docente un componente de innovación sistemática, de constante reconversión profesional una nueva formación basada en tres campos:

#### 1. TEMÁTICO:

- Dejar créditos sin denominación en la formación inicial para afrontar temáticas imprevisibles, de cambio.
- Ampliar contenidos inter cursos o inter instituciones.
- Dejar sin denominación dos o tres temas de cada programa.

- Incluir en todas las asignaturas un capítulo en el que se abordara el cambio permanente del saber.
- Incluir en el currículo alguna materia como “Innovación educativa”, “Educación y cambio” etc.
- Conceptuar los planes de estudio como “Hipótesis del plan de estudios” a verificar.

## 2. METODOLÓGICO:

- Los formadores de profesores deberían plantear su metodología didáctica como hipótesis a verificar y hacerlas explícitas a sus alumnos.
- El profesor debe diversificar sus estrategias metodológicas a lo largo del curso y a lo largo de cada clase.
- Actuar como modelos ante los alumnos de Magisterio.
- Estar comprometidos en proyectos de investigación para el cambio, haciendo partícipes a los alumnos si fuera posible.
- El formador de profesores deberá adoptar una postura de investigación-acción, sobre su forma de dar clase, de modo que siempre estará obligado a cambiar rumbos, métodos etc.

## 3. ORGANIZATIVO:

- Tomar las decisiones organizativas como hipótesis: reglamentos, horarios, agrupamientos.
- Valorar y favorecer el cambio, la innovación.
- Los proyectos de Centro deben ser también hipótesis a verificar.
- Incluir en la programación anual momentos de reflexión sobre la práctica educativa y su calidad.
- Hay que institucionalizar la comunicación horizontal de los cambios: colegas...

- Tener en cuenta en la selección de formadores de profesores actitudes y aptitudes para el cambio.

#### **4.5. Formación Inicial y Practicum.**

En cuanto a las prácticas de Magisterio, Beltrán y Sepúlveda (1998) llegan a la conclusión de que la función de supervisión del profesor universitario es francamente mejorable, en concreto hacen las siguientes reflexiones:

- La actual manera de supervisión favorece una concepción técnica de las prácticas y no una concepción de reflexión e investigación-acción.
- Hay una coordinación insuficiente entre los agentes intervinientes debido a que la supervisión no se entiende como una función compleja sino como una suma de funciones simples.
- Hay deficiencias en cuanto a la cualificación y formación de los profesores supervisores lo que determina la calidad de la práctica supervisora.

Ryan, Toohey y Hughes (1996) presentan, tras una revisión de la literatura sobre el Practicum, una serie de evidencias positivas y negativas del mismo. Barquín y Sola (1998) en un estudio sobre las prácticas de enseñanza de los estudiantes de magisterio en la Comunidad autónoma andaluza, además de coincidir en que son un elemento fundamental en la formación de los futuros maestros, concluyen que la coordinación existente entre los maestros-tutores de los Centros de Primaria y los supervisores de las Universidades es prácticamente inexistente y, en todo caso, más de índole administrativa que pedagógica. Esta falta de coordinación abre la brecha entre la teoría

y la práctica, por lo que “centrar la actuación de tutores y supervisores en torno a la investigación de los estudiantes durante su período de prácticas es una forma de intervenir positivamente en el intento de tender puentes entre ambas modalidades de conocimiento. Las prácticas de enseñanza para la formación de maestros no alcanza su pleno sentido si sólo son un proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento ordinario de la realidad, porque eso lleva frecuentemente a la incorporación de hábitos, destrezas, que quizás hayan demostrado su eficacia como herramientas de relación cotidiana, pero que también a menudo resultan insostenibles desde planteamientos teóricos o éticos” (Barquín y Sola, 1998: 850). Estos mismos autores hacen una propuesta para la mejora de la coordinación y de la eficacia de las prácticas de los alumnos mediante tres tipos de actividades:

- Seminarios de reflexión de tutores y estudiantes en prácticas donde éstos expongan la comprensión de los procesos.
- Seminarios de reflexión de supervisores y estudiantes, especialmente para juzgar los procesos de investigación de los estudiantes y dar orientaciones teóricas.
- Seminarios conjuntos de supervisores-tutores-estudiantes que busquen la comprensión de la práctica desde las otras dos vertientes proponiendo líneas de acción.

En esta misma línea de investigación, Altava y otros (2002) concluyen que los alumnos del Practicum de Magisterio encuentran deficiencias en su formación para enfrentarse a la práctica en los siguientes aspectos:

- 1) Desconocimiento de la práctica educativa: debido fundamentalmente a la falta de relación teoría-práctica, de trabajos para hacer frente a situaciones problemáticas en el



aula y a la falta de conocimientos para tratar a los niños, elaborar recursos y elaborar programaciones.

2) Falta de conocimiento de diferentes materias:

- Didácticas específicas.
- Psicología evolutiva.
- Trastornos de conducta.
- Didáctica General: ritmos diferentes y formas de atender a la diversidad.

3) Falta de formación en organización y coordinación de la actividad docente con el equipo docente y el equipo directivo.

4) Falta de coordinación Practicum-resto de asignaturas.

Feiman-Nemser y Buchman (1988), aún reconociendo que las prácticas de enseñanza pueden servir para que los futuros profesores aprendan a enseñar, cuestionan dichas prácticas si no se superan tres lagunas que podrían dificultar el propósito de aprender a enseñar que poseen las experiencias de campo. Estas lagunas son:

1. La laguna de la familiaridad.

Procede de que los estudiantes de magisterio, cuando están en prácticas, les resultan familiares las situaciones de aula y echan mano de sus experiencias para dar sentido a sus prácticas.

La familiaridad supone una laguna en cuanto que puede limitar el pensamiento y bloquear la necesaria reflexión sobre la acción.

## 2. La laguna de los dos mundos.

Procede de la doble vía presente en el estudiante de magisterio, por una parte es alumno y por otra es profesor en prácticas. Como alumno puede desarrollar tareas exigidas por sus profesores universitarios que no garanticen necesariamente que actúe como buen profesor.

Puede verse en una situación de lucha entre el contenido académico aprendido en la Escuela de Magisterio y sus aprendizajes prácticos. Esta posible dicotomización supone otra posible laguna a superar.

## 3. La laguna de los propósitos cruzados.

Se refiere al hecho de cómo el alumno de magisterio en prácticas debe aprender a enseñar en un aula que no está diseñada para enseñar a profesores. Los propósitos de los profesores estarán dirigidos a sus clase más que a enseñar a los alumnos de magisterio ya que las clases no están diseñadas como laboratorios para aprender a enseñar.

Proponen superar estas lagunas con algunas acciones:

1. La laguna de la familiaridad: Evitar confundir lo que es con lo que puede ser y con lo que debería ser.
2. La laguna de los dos mundos: Se superará si hay una buena guía por parte de los profesores de magisterio.
3. La laguna de los propósitos cruzados: Para ello habría que cambiar las escuelas y el rol del profesor; de modo que la experimentación y el análisis de la propia práctica fuera habitual en la práctica docente, adquiriendo los profesores el rol de formador de formadores.

Zabalza (1998) diferencia los siguientes modelos de Practicum en función de diversas variables como su organización, el status del “practicante” etc. clasificando el Practicum de Magisterio dentro del grupo de Practicum orientado a enriquecer la formación básica con la experiencia en Centros de trabajo. Para este autor, el Practicum de Magisterio debería cumplir cinco funciones básicas:

- 1) Acercar a los estudiantes a la realidad del aula.
- 2) Generar en los estudiantes marcos de referencia de la práctica profesional.
- 3) Proporcionar nuevas experiencias formativas.
- 4) Tomar conciencia de las lagunas formativas.
- 5) Conocer y vivir la cultura profesional.

Por otra parte, vincula la calidad del Practicum a cuatro ejes básicos:

#### 1. Condiciones doctrinales.

El Practicum debe responder a un modelo formativo de modo que si el modelo de formación de maestros está orientado a la enseñanza el Practicum también lo esté o si está orientado al aprendizaje, lo esté en esta dirección. “Lo peor es no tener un modelo como ocurre en la realidad española” (Zabalza, 1998:181).

#### 2. Condiciones curriculares.

El Practicum debe quedar articulado en torno a cinco puntos:

- 1) Debe quedar formalizado en un proyecto escrito y público lo cual permite que sea conocido y evaluado.
- 2) La integración del Practicum en el proceso global de la carrera de modo que no se desconecte del resto de las materias.

3) Las fases en las que esté establecido. Resultan fases de especial relevancia:

- Preparación.
- Acogida.
- Planificación de subfases.
- Momentos de feed-back.
- Fase de evaluación.
- Fase de reflexión.

4) Estrategias de supervisión. Debe tratarse de un modelo de supervisión acorde con el modelo de formación subyacente al Practicum.

5) Dispositivos de evaluación. La experiencia para que genere aprendizaje debe ser sometida a procesos de evaluación.

3. Condiciones organizativas. Habría que tener en cuenta especialmente:

- a) Las características del escenario de las prácticas.
- b) El estilo de colaboración interinstitucional. Se tiende en la actualidad a un modelo basado en la predominancia del Centro de trabajo.
- c) La implicación real de las instituciones participantes.

4. Condiciones personales.

Es indispensable considerar las condiciones de los profesores universitarios, de los tutores y de los propios alumnos del Practicum.

La mayoría de los autores se muestran en la actualidad partidarios de una estrecha colaboración entre los elementos intervinientes en la fase formativa del Practicum. Marcelo (1998) preconiza el modelo de Resonancia Colaborativa y del modelo de Disonancia crítica en el momento de la colaboración entre la Universidad y los Centros educativos de Primaria, de modo que se superen los modelos

competenciales, pasando a entender la enseñanza como una actividad práctica que no acaba en la Formación inicial sino que se trata de un profesional que aprende a lo largo de toda la vida. De Vicente (1998) por su parte, es partidario de un Practicum basado en la colaboración y la reflexión que afectarían a los componentes del triángulo Profesorado de Universidad-Profesorado en formación- Asesores.

#### **4.6. Formación Inicial e Interculturalidad.**

Uno de los contenidos y/o perspectivas más actuales que se está considerando en la Formación Inicial de los docentes es la de la educación intercultural. Villar Angulo (1992) concibe un plan formativo imbuido de multiculturalismo e interculturalismo como una aproximación holista, aunque reconoce la escasa penetración de la idea intercultural en los currícula de los futuros docentes. En una línea parecida, Medina (1992) propone un modelo de formación del profesorado que responda a un proceso innovador, abierto, democrático e indagador que integre así el componente multicultural. Dove y colaboradores, citados por Medina y Domínguez (1998) señalan algunas estrategias en la formación Inicial del profesorado encaminadas a que los alumnos alcancen una conciencia de globalización propia de una enseñanza en contextos multiculturales:

- Empleo de estrategias adecuadas a la diversidad.
- Empleo de metodologías adecuadas a los conocimientos, habilidades e intereses de los alumnos.
- Estudio de problemas comunes a varios países.
- Reflexión sobre las diversas culturas superando los prejuicios.

- Proponer actividades que respeten expectativas y valores de los grupos.

Marcelo (1992) cree que los objetivos de la educación multicultural e intercultural se recogen mejor desde una orientación crítica en la formación del profesorado, siguiendo la terminología de Feiman (1990), ya que destaca el compromiso de la educación con la sociedad y asume la concepción de un profesor reflexivo que analiza y critica su práctica y su cultura. Partiendo de la idea de que los profesores en formación ya poseen conocimientos y creencias consolidados sobre la multiculturalidad y la interculturalidad analiza los siguientes componentes del curriculum en la Formación Inicial del profesorado estableciendo las repercusiones que tendría una concepción intercultural:

a. Metas:

Las clasifica atendiendo a cuatro criterios:

- Desarrollo de valores.
- Objetivos referidos a los alumnos y a la enseñanza.
- Objetivos referidos a aspectos culturales.
- Objetivos referidos al respeto a los Derechos Humanos.

b. Los contenidos.

Deben hacer referencia a tres niveles: conocimientos, destrezas y actitudes.

c. Estrategias formativas

Presenta algunas estrategias susceptibles de ser utilizadas en programas con una orientación intercultural, defendiendo desarrollarse mediante prácticas didácticas en forma real o simulada:

- Biografías.
- Conocimiento del Sistema Educativo de otros países.

- Análisis de textos.
- Estudios de casos.
- Prácticas guiadas (vídeos, simulaciones)
- Prácticas de enseñanza.

De Vicente (1992) también entiende como necesario un modelo de educación intercultural que afecte a tres grandes ámbitos de intervención:

- El curriculum: Debe ser construido desde una concepción universalista.
- La Formación Inicial.
- El perfeccionamiento y desarrollo profesional de los docentes.

Para avanzar en la educación para la ciudadanía intercultural hay que cuestionarse el carácter monocultural de la escuela y de los programas de formación de profesores. En este avance es necesario afrontar determinados desafíos y acciones totalmente relacionados (Ferraó, 2004):

## 1. DECONSTRUIR.

Se trata de cambiar nuestra “mirada” y conseguir:

- Identificar las representaciones que nos hacemos de los demás.
- Conocer los prejuicios y discriminaciones que existen en nuestras sociedades.
- Cuestionar el etnocentrismo cultural de nuestras prácticas sociales y educaciones.
- Asumir al “otro” como parte nuestra, de nuestra raíz histórica personal.

## 2. ARTICULAR.

- Políticas de igualdad e identidad
- La interrelación entre los procesos de educación formal y no formal.
- La integración entre formación para la ciudadanía intercultural y la educación en Derechos Humanos.

## 3. RESCATAR.

Es necesario para una visión inclusiva de la ciudadanía:

- Reconocer nuestra identidad cultural.
- Asumir las identidades colectivas presentes en las sociedades actuales.

## 4. PROMOVER.

Todo lo anterior no tendría sentido si no se busca dotar de poder sobre su propio futuro a los marginados. Para ello habría que:

- Promover experiencias sistemáticas de interacción con “el otro” que superen la superficialidad y el folklore.
- Reinventar la educación escolar de modo que la escuela se convierta en un marco de convivencia de culturas y no sólo en introducir un componente más a estudiar con los mismos procedimientos y estructuras de siempre.
- Favorecer procesos de empowerment mejorando el autoconcepto y la autoestima para que todos sean actores de su propia vida.



Una formación del profesorado que tenga un carácter intercultural (Tabla 2.6) se debe concebir como un reto más que como una dificultad más dentro de los roles cambiantes del profesor en nuestros días, para ello es necesario, por una parte, que los Centros de Formación del Profesorado adquieran ese carácter Intercultural en los métodos y en los contenidos y, en segundo lugar, que las Administraciones educativas doten a los Centros de medios y recursos necesarios así como de autonomía suficiente para desarrollar unas prácticas interculturales.

<b>CURRICULUM DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b>	
<b>PRINCIPIOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación en educación Intercultural antes de la intervención.</li> <li>- Integrar los contenidos con las metodologías y estrategias de enseñanza.</li> </ul>	
<b>AMBITOS</b>	
<b>COMPETENCIA COGNITIVA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto. Migración y marginación.</li> <li>- Conocer y analizar los modelos y enfoques de educación multicultural y conceptos implicados.</li> <li>- Reflexionar sobre las condiciones necesarias posibles para establecer un proyecto educativo global.</li> </ul>	<b>CONOCIMIENTO Y COMPROMISO CON UNA FILOSOFÍA MULTICULTURAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de las políticas existentes y del modelo de educación multicultural que se promueve desde un sistema educativo concreto.</li> <li>- Reflexionar sobre el curriculum oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.</li> <li>- Aceptación de los valores y actitudes inherentes a la educación multicultural y compromiso con ellos.</li> </ul>
<b>DESARROLLO DE ACTITUDES Y VALORES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit.</li> <li>- Conocer las culturas en contacto.</li> <li>- Experimentar y vivenciar positivamente en contextos multiculturales actuaciones concretas y compartidas.</li> <li>- Adquirir una actitud favorable a la diversidad cultural.</li> </ul>	<b>COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar Diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.</li> <li>- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.</li> <li>- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.</li> <li>- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.</li> <li>- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza.</li> <li>- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje del alumnado.</li> </ul>

Tabla 2.6. Curriculum de formación del profesorado (Cabrera y otros, 1999).

#### **4.7. Formación Inicial y Formación Permanente.**

Podemos finalizar este apartado con la idea que está calando en la mayoría de los autores interesados en la formación del profesorado (Beltrán y otros, 1988; Fernández Pérez, 1999; Gervilla, 2002; Marcelo, 2003) de que la línea que separa la Formación Inicial y Permanente del profesorado debe ser cada vez más difusa. Desde la perspectiva de la Teoría del Curriculum de articular la formación “pre service” con la formación “in service”, Bertrán y González (1988:425) proponen un diseño de formación de profesor acorde con los planteamientos de Gimeno (1983) de una perspectiva relacional de investigadores/ formadores/ profesores, basado en una triple realidad:

1. El dominio de un espacio científico o cultural (CC).
2. El conocimiento didáctico, entendiendo la didáctica como (CD):
  - Saber teórico, epistemológico y heurístico.
  - Tecnología.
  - Arte
3. El conocimiento de las ciencias básicas de la educación, de los individuos y de las circunstancias (CB).

Estas realidades deben plantearse mediante una triple acción de Adecuación a la realidad, de investigación para la mejora y de perfeccionamiento que lleve a nuevas adecuaciones (Figura 2.8)

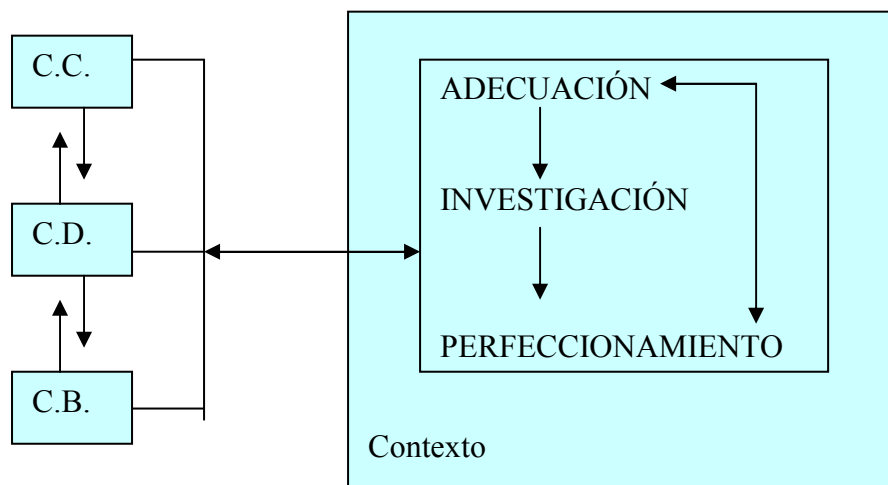


Figura 2.8. Diseño de la Formación del Profesorado. Bertrán y González (1988:426)

La profesionalización del docente es un proceso continuo e inacabado que comienza con la Formación Inicial y que implica Gervilla (2002) :

- 1) Desarrollo personal.
- 2) Conocimiento del curriculum.
- 3) Conocimiento de métodos de reflexión-acción.
- 4) Integración teoría-práctica.
- 5) Asumir la profesionalización como meta.

Imbernón (1998) entiende que existe un conocimiento profesional pedagógico específico de los profesionales de la enseñanza que se va reconstruyendo a lo largo de su vida profesional relacionando la teoría con la práctica, que supera el conocimiento pedagógico vulgar y que necesita un proceso concreto de formación ya que aunque reconoce que una parte de ese conocimiento está unido a la acción, es de carácter

práctico, otro está unido a la teoría que debe ser quien mejore al primero. Para él, los componentes principales del conocimiento pedagógico especializado y que, por tanto, deben ser objeto de formación son:

- El profesorado como mediador en el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo que incluye no sólo provocar y supervisar la actividad educativa sino tutorizar y moderar los grupos de aprendizaje,
- El profesorado como “conocedor disciplinar”, lo que implica tareas de planificación (fundamentalmente deben ser de carácter colegiado) y de selección y análisis disciplinar en función de la realidad social e institucional.

El objetivo de la función docente debe ser superar el concepto de profesionalidad restringida y alcanzar en de profesionalidad desarrollada como nos indica Doyle (1974).

### **CAPITULO III. PENSAMIENTO, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES.**

*“Los saberes de un profesor son una realidad social  
materializada a través de formación, programas,  
prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía  
institucionalizada, etc., y son también, al mismo  
tiempo, los saberes de él. “*

**(M. Tardif, 2004:14)**

## 1. CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES.

### 1.1. Aproximación Conceptual.

En primer lugar vamos a hacer una aproximación al concepto creencia. Para el Diccionario de la RAE, creencia es “Firme asentimiento y conformidad con alguna cosa. Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos” (RAE, 1992: 593). Una definición parecida se encuentra en el diccionario de Moliner, “Conjunto de nociones sobre una cosa trascendental, como religiosa o política, a quien alguien presta asentimiento firme, considerándolas como verdades indudables” (M. Moliner, 1984). Ferrater Mora (1994) le da al concepto un matiz Teológico. En el diccionario de Ciencias de la Educación de la editorial Santillana encontramos la siguiente definición, “Se entiende como un término dentro del campo de la Psicología, que se refiere a las proposiciones que se infieren de lo que alguien dice o hace. M. ROKEACH distingue tres componentes:

- 1) Cognitivo: relacionado con el conocimiento.
- 2) Afectivo: relacionado con las emociones que puede despertar la creencia.
- 3) Conductual: relacionado con la predisposición a la acción que toda creencia activa” (Sánchez, 1983).

Según Gallego Arrufat (1991: 297) el concepto de creencia parte de los trabajos de Rokeach quien la define como “Una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase <yo creo que...> ” Dichos trabajos dan lugar al concepto de “Sistema de creencias” que “representa todas las creencias, tendencias o actitudes (sets) expectativas, o hipótesis, conscientes e inconscientes que una persona acepta en un tiempo dado como verdad del

mundo en el que vive” (Rokeach, 1960, citado por Kleine, P.F. y Smith, L. M., 1987). Gallego presenta en la figura 3.1 un esquema de los conceptos relacionados con las Teorías y creencias de los profesores.

Para otros autores como Dewey, las creencias son prejuicios, ideas preconcebidas a las que se llega por métodos distintos a la indagación personal reflexiva: “La creencia realiza una afirmación acerca de una cuestión de hecho, de un principio o de una ley. Significa que una situación fáctica particular o una ley se aceptan o se rechazan, que se trata de algo que merece ser afirmado, o, al menos, contar con nuestro consentimiento. Abarca todas las cuestiones sobre las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro, de la misma manera que ocurrió con lo que el pasado se tenía por conocimiento y hoy ha quedado relegado al limbo de la mera opinión o del error. Se trata de una idea que (la persona) ha heredado de otros y que acepta porque es una idea común, pero no porque haya examinado la cuestión, no porque su propia mente haya tomado alguna parte activa en el logro y plasmación de la creencia” (Dewey, 1989, citado por Gallego Arrufat, 1991:299).

El hecho de que las creencias sean entendidas como falsas concepciones y la resistencia a aceptar ideas que contradigan nuestras creencias y a aceptar las informaciones consistentes con ellas (Hollon y Anderson, 1987) ha podido llevar a la aparición de nuevos conceptos como “conocimiento práctico” o “Teorías subjetivas”.



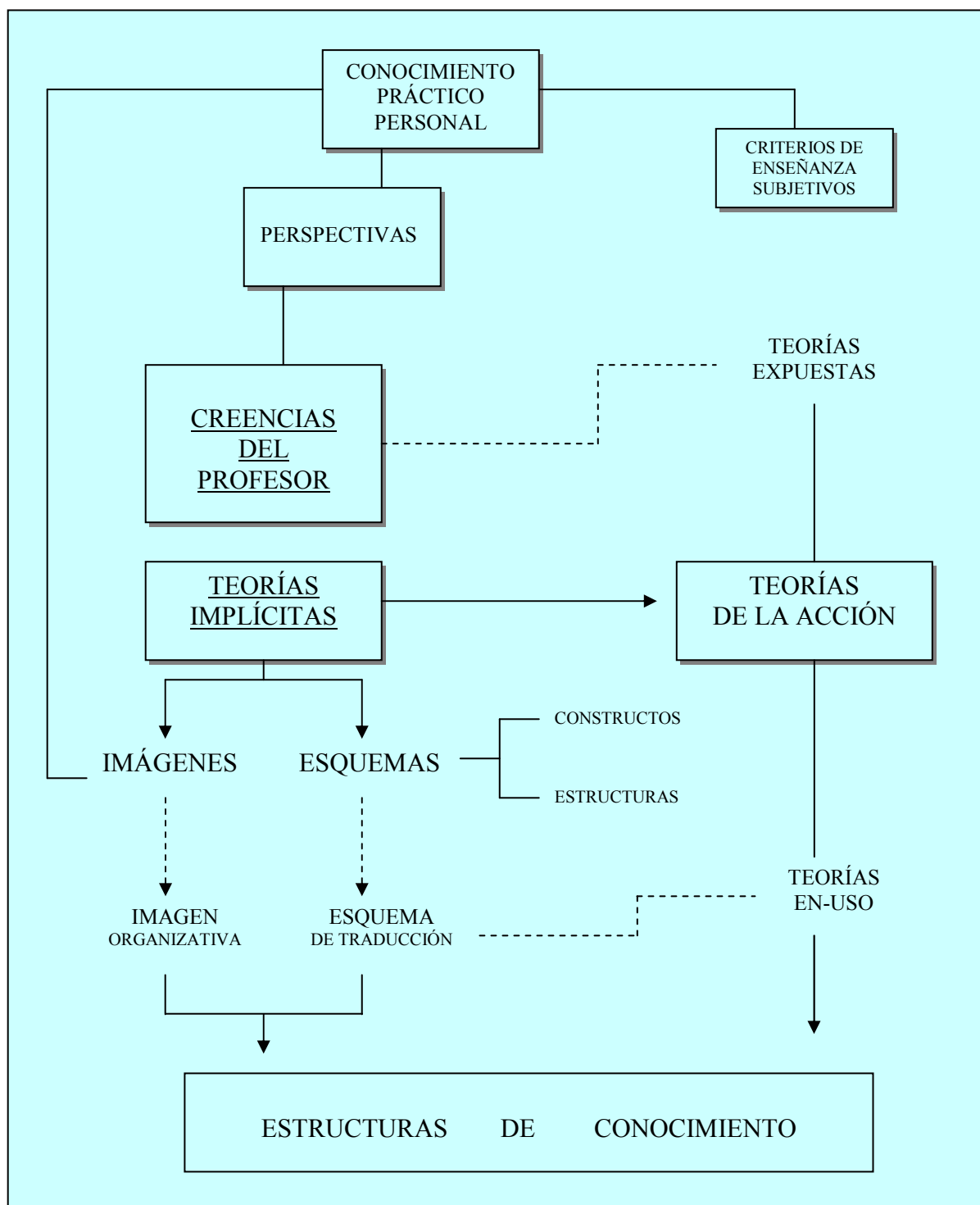


Figura 3.1. Aproximaciones al estudio de las “Teorías y creencias de los profesores”.  
Gallego Arrufat (1991:298)

Pajares (1992) hace una descripción de diferentes definiciones del concepto “creencia”, destacando en él tres componentes al igual que Sánchez (1983): un componente cognitivo, relacionado con las cogniciones; un componente afectivo, relacionado con las emociones; y un componente conductual, relacionado con la disposición a actuar. En este sentido, tendría bastante relación con el concepto de actitudes, definido por Fishbein y Azjen (1989) en el que presentan un modelo sobre las mismas formadas por esos mismos componentes, cognitivo, afectivo y conductual.

Marcelo (1987) recoge la definición de creencias de estos autores que entienden las creencias como la información que tiene una persona enlazando un objeto con algún atributo esperado; las creencias están normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva y conocimiento.

Otros conceptos relaciones son los de Teorías Implícitas y Concepciones. Al respecto de estas últimas, Thompson (1992) establece tres niveles de diferenciación entre las concepciones y las creencias:

- 1) Las creencias pueden ser mantenidas con distintos grados de convicción, mientras que esta graduación no es posible en el conocimiento.
- 2) Las creencias no son consensuadas, mientras que el conocimiento cierto si lo es.
- 3) Desde una perspectiva tradicional, el conocimiento debe poseer criterios de verdad, de validez, criterios que no existen en el caso de las creencias.

No obstante, esta autora a veces utiliza indistintamente el concepto de creencias y de concepciones.

En nuestro trabajo vamos a considerar las creencias como un conjunto de nociones a las que se les da un asentimiento firme considerándolas como nociones verdaderas.

Vicente Burgoa (1995) a la hora de definir el término de creencia, reduce a tres campos su significado:

- En un sentido amplio se refiere a cualquier tipo de conocimiento, equivalente a “pensar, saber, creer, opinar”.
- En un sentido más restringido se trataría de un conocimiento del que no se posee certeza, aunque sea probable. Se trata de un conocimiento basado en algunos datos.
- Desde una perspectiva más restringida aún, creer se asimila a aceptar como verdadero un conocimiento comunicado por otras personas.

Este mismo autor habla de una triple función de las creencias:

- Función cognoscitiva. Las creencias son una forma de obtener conocimiento.
- Función emocional. Es la huella que produce en nuestros sentimientos el conocimiento credencial y que se manifiesta como aceptación o rechazo.
- Función actitudinal. La unión de las creencias junto a la carga emocional que generan suscitan en nosotros una predisposición a actuar en un determinado sentido.

En todo caso, ya sean consideradas como creencias, preconcepciones o teorías implícitas, la mayoría de los autores se están refiriendo a saberes subyacentes que influyen en la actuación y el conocimiento profesional, considerándolas como fuentes preprofesionales del saber enseñar. Tardif (2004:54) lo expresa así: “A lo largo de su

historia personal y escolar, se supone que el futuro docente interioriza cierto número de conocimientos, competencias, creencias, valores, etc., que estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás (especialmente con los niños) y que se reactualizan y reutilizan, de manera no reflexiva aunque con gran convicción, en la práctica de su oficio. En esta perspectiva, los saberes experienciales del docente profesional, lejos de basarse únicamente en el trabajo en el aula, se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar”.

Dice Claxton (1987) que todos vivimos de acuerdo a una teoría personal sobre el mundo, de modo que nada tiene significado por sí mismo, sino que hay significados personales que producen nuestros conocimientos, valores, creencias, actitudes etc. de modo que “lo que hacemos en el mundo depende de lo que creemos que es el mundo: qué contiene y qué partes son significativas. Es un poco más complicado darse cuenta de que todas nuestras percepciones son asimismo producto de la teoría” (Claxton, 1987:28).

Siguiendo a este mismo autor, las teorías personales sirven para asegurar la supervivencia de la persona y de todo con lo que esa persona se identifique ya que nos permite predecir los acontecimientos.

Este significado de las teorías personales ha sido extrapolado a todos los ámbitos, por lo que también nos lo encontramos en el campo educativo especialmente en la forma de “Teorías Implícitas” en cuanto que la mayoría de las veces se refieren a teorías que posee el profesorado sobre el curriculum pero que no suelen hacerse explícitas (Figura 3.2).

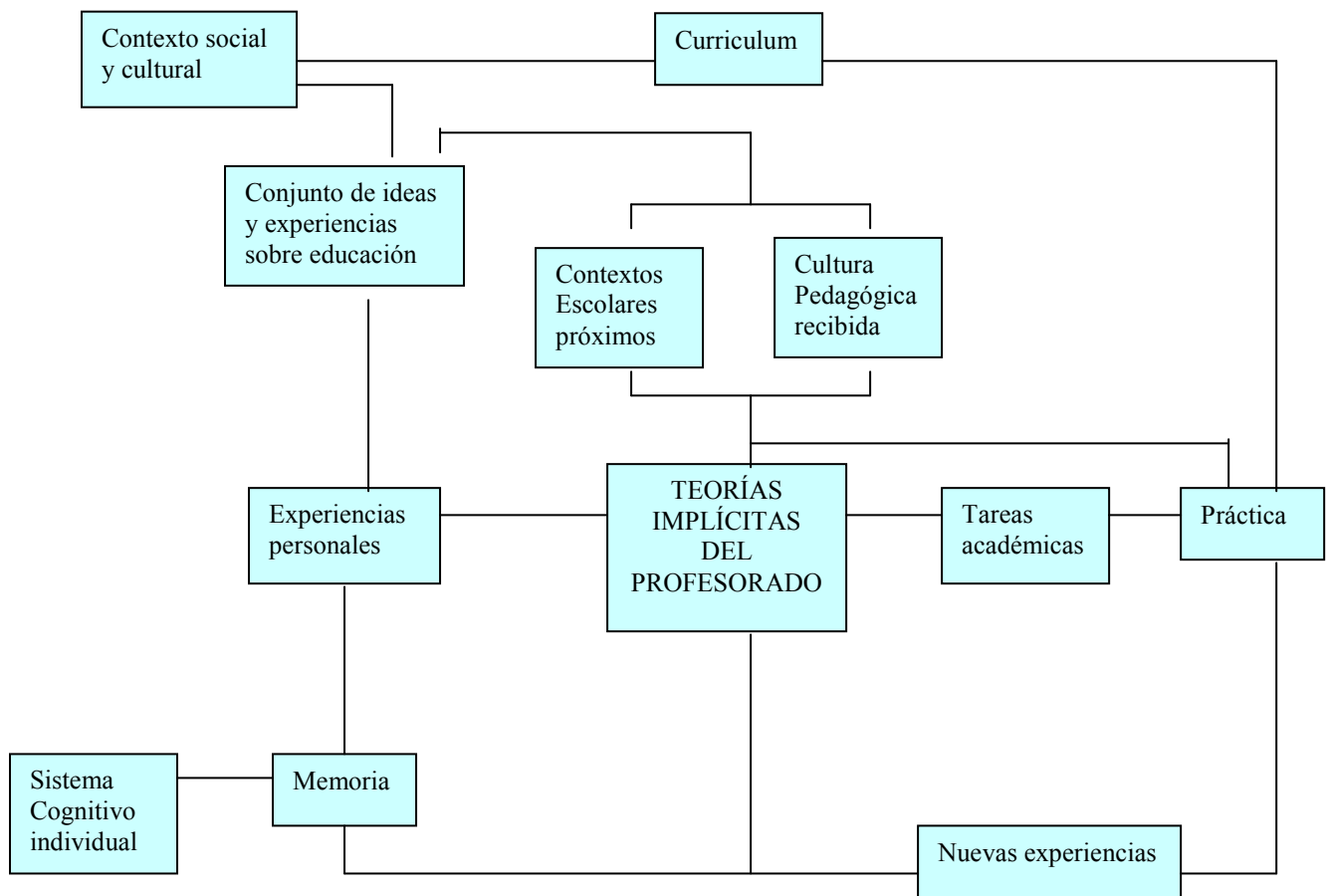


Figura 3.2. Modelo para el estudio de las teorías implícitas del profesorado.  
Marrero, 1991.

Para Marrero (1991), las teorías implícitas de los profesores poseen las siguientes características:

- Se forman a partir de experiencias directas o indirectas.
- Aunque son personales, poseen ideas compartidas culturalmente ya que se forman en un ambiente sociocultural: relaciones entre colegas, comunicaciones en el Centro escolar...
- Integran diferentes aspectos que se relacionan de manera diversa: conocimiento de sí mismo, de los estudiantes, del contenido, del contexto...

- No son el resultado de una elaboración explícita, sino que se trata de síntesis de conocimientos que suelen permanecer implícitos.
- Tienen límites difusos.
- Tienen doble ambivalencia: como conocimiento y como creencia que ayuda a predecir situaciones y a planificar conductas.

Según este mismo autor, las teorías implícitas afectan a los siguientes elementos curriculares:

- Condicionan la práctica docente.
- Afectan al modo de planificar la enseñanza.
- Afectan al estilo pedagógico y a la posición pedagógica ante los contenidos.
- Afectan a la manera de utilizar los materiales y los recursos.
- Influyen en la configuración de las tareas académicas.
- Modulan el tipo de evaluación y control de la enseñanza.
- Son un factor esencial de formación y desarrollo profesional del profesorado.
- Influyen en los procesos de cambio e innovación curricular.

Profundizando sobre el origen de las teorías implícitas, desde la perspectiva individual, el conocimiento vendrá en función de las experiencias personales del individuo por lo que serán esas experiencias y la propia evolución del individuo (edad) las que conformen sus teorías implícitas. Desde esta perspectiva se pueden explicar ciertas notas idiosincrásicas del conocimiento personal pero será muy difícil explicar la evolución histórica de las ideas y las comunalidades surgidas en grupos de individuos. Esto se puede explicar desde la perspectiva cultural ya que hace más hincapié en el origen grupal del conocimiento o, mejor dicho, que las experiencias personales son interpretadas desde el filtro cultural del grupo.

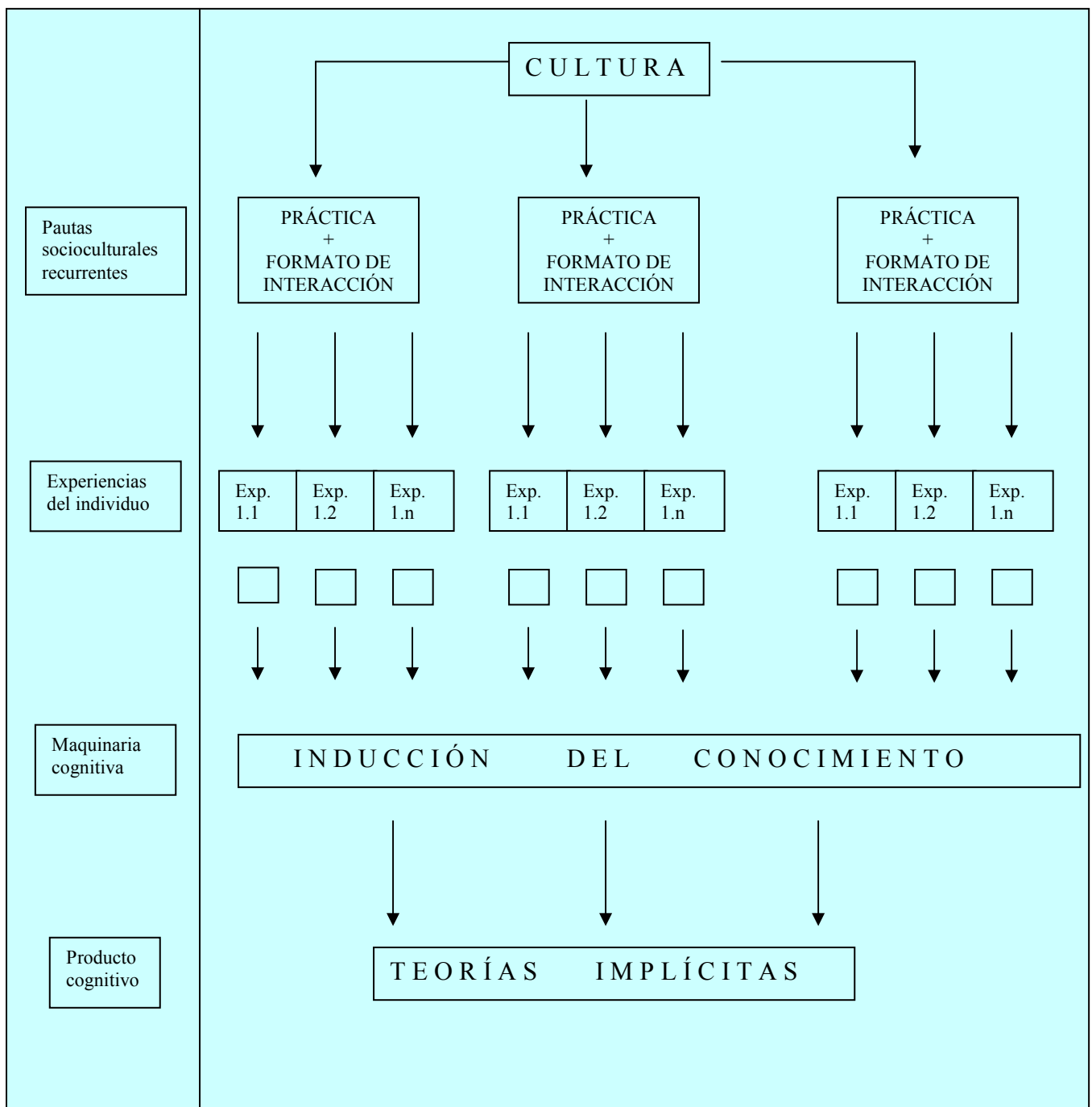


Figura 3.3. La construcción sociocultural de las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:54).

En la actualidad son varios los autores que proponen como origen de las teorías implícitas ambas perspectivas, la individual y la cultural. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) proponen un modelo de construcción sociocultural de las teorías implícitas (Figura 3.3) ya que entienden que las teorías implícitas se construyen personalmente en el seno de grupos ya que el individuo va elaborando su conocimiento en los contactos y en las prácticas culturales de su grupo de pertenencia, de modo que no es sujeto pasivo, receptivo de conocimiento, sino sujeto activo, constructor de conocimiento, pero en un marco experiencial organizado por el grupo.



## 1.2. Creencias y conocimiento científico.

Rodrigo y otros (1993:112) a la hora de estudiar las creencias de los profesores, encuentran diferencia entre conocimiento y creencias especialmente a nivel funcional (Tabla 3.1) ya que las representaciones que nos hacemos a nivel de conocimiento son utilizadas de forma declarativa, mientras que las que nos hacemos a nivel de creencia son utilizadas de forma pragmática: “Una teoría opera a nivel de conocimiento cuando la persona utiliza la teoría de forma *declarativa* para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría o reflexionar sobre ésta como un cuerpo de conocimiento impersonal. En el nivel de creencia, las personas utilizan la teoría de modo *pragmático* para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como planificar la conducta”.

	Conocimiento	Creencias
<b>Contenido</b>	Síntesis culturales y normativizadas	Síntesis normativizadas en el seno de grupos.
<b>Origen</b>	Contenidos socialmente accesibles.	Contextos interactivos próximos.
<b>Procedimiento De construcción</b>	Síntesis de experiencias	Síntesis de experiencias
<b>Organización</b>	Prototípica estable (cuasi-esquemas)	Prototípica variable (según síntesis)
<b>Tipo de síntesis</b>	Puras	Mixtas
<b>Límites de las Síntesis</b>	Borrosos	Definidos
<b>Nivel De conciencia</b>	Explícito	Implícito

Tabla 3.1. Diferencias entre las síntesis de conocimiento y de creencias.  
Rodrigo y otros (1993:113)

Desde el punto de vista del proceso de construcción del conocimiento, a la hora de establecer cómo las personas construyen los conceptos y las categorías para interpretar la realidad y buscar relaciones causales y no causales, habría que diferenciar dos líneas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). En primer lugar aquellos autores que encuentran parecidos entre el modo de construir el conocimiento el hombre de la calle y el científico y, en segundo lugar, los que encuentran grandes diferencias entre las teorías científicas y las no científicas. Entre los primeros podemos destacar:

a) La teoría de Kelly (1955)

Según este autor, las teorías científicas y no científicas se basan en inferencias extraídas de los hechos y con la idea de confirmar hipótesis sobre el mundo físico y social con el fin de interpretar la realidad. Niega las inferencias inductivas libres de supuestos previos.

b) Las teorías de la atribución de Kelley (1972)

Kelley intenta explicar qué estrategias siguen las personas a la hora de atribuir una causa basándose en una o en varias observaciones. Ello lo explica mediante la aplicación del principio de covariación (el efecto es atribuido a la causa con la que covaríe siempre) y, en el caso de basarse en una sola observación, a la aplicación del Esquema de Causas múltiples Suficientes y del Esquema de Causas Múltiples Necesarias. En cualquier caso, la teoría de Kelley está basada en un intento de buscar cuáles son los procesos inductivos seguidos por las personas para descubrir relaciones causales.

En cuanto a los autores que hacen hincapié en las diferencias entre las teorías científicas y no científicas podemos citar a Claxton (1984), Furnham (1988), Pérez Echevarría (1989), Pozo y Carretero (1987), Pozo y otros (1992) etc. Las diferencias

entre las teorías implícitas del hombre de la calle y las teorías científicas (Tabla 3.2) según la mayoría de los autores son notables:

- Las teorías científicas están formuladas explícitamente, con orden y coherencia lógica, mientras que las otras no.
- Las teorías científicas son consistentes y coherentes en los diferentes casos y en el tiempo, mientras que las otras no.
- Las teorías científicas son hipotético-deductivas, mientras que las otras siguen procesos inductivos.
- Las teorías científicas buscan la universalización, mientras que las otras suelen ser particularistas.
- Las teorías científicas analizan relaciones de covariación sin contenidos que sean de causalidad, mientras que las teorías del hombre de la calle unen la covariación con la relación causal.

<b>Teorías implícitas</b>	<b>Teorías científicas</b>
Aprendizaje espontáneo	Aprendizaje planificado
Predominio de lo implícito	Predominio de lo explícito
Se aplican al mundo real	Se aplican al laboratorio
Resuelven problemas prácticos inmediatos	Resuelven problemas y plantean otros nuevos
Eficacia a corto plazo	Eficacia a largo plazo

Tabla 3.2. Contrastes entre teorías implícitas y teorías científicas según las nuevas tendencias de la epistemología científica. (Rodrigo y otros, 1993:87)

¿Qué sentido tiene para el hombre de la calle la construcción de teorías?. Tal como lo entienden Rodrigo y otros (1993), a diferencia del científico que busca explicar el mundo intentando hacerlo de la manera más exacta posible, el hombre de la calle construye sus teorías personales para interactuar eficazmente con el contexto que le rodea, de modo que pueda interpretar los sucesos que ocurren en su entorno, hacer inferencias de tipo práctico y planificar sus acciones para una mejor acomodación al medio siguiendo la terminología de Piaget. De modo que desde este punto de vista, los profesores construyen sus teorías implícitas sobre la enseñanza para interactuar lo más eficazmente posible con sus alumnos y sus colegas, interpretar lo que ocurre en el proceso de enseñanza/ aprendizaje, predecir situaciones y planificar su acción.

## **2. EL PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN: EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.**

### **2.1. El Paradigma del Pensamiento del Profesor.**

El paradigma del pensamiento del profesor surge frente a los planteamientos del paradigma PROCESO-PRODUCTO, apoyado en la Psicología cognitiva y los planteamientos del procesamiento de la información. Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor han estado unidas a la toma de decisiones de los mismos (Shulman y Elstein, 1975; Eggleston, 1979; Shavelson y Stern, 1981; Halkes y Olson, 1984; Caldead, 1984; Clark y Peterson, 1986; Villar, 1986 etc.) sobre todo desde una perspectiva constructivista del conocimiento y como reacción a los estudios del profesor como un buen técnico propio de la racional técnica versus un profesor capaz de tomar buenas decisiones propio de una racionalidad práctica.

Por otra parte, debido a que las generalizaciones obtenidas a partir del paradigma de investigación Proceso-Producto han sido escasas (Villar Angulo, 1990: 516) se han propuesto otros procedimientos basados en la investigación social para la construcción de teorías (Teorías fundamentadas, Glaser y Strauss, 1967). Según este autor, el principal obstáculo para que este tipo de investigaciones se desarrolle ampliamente es la escasa implicación del profesorado en ellas al desconocer la metodología propia de esta investigación.

Se inicia un nuevo tipo de investigación sobre los sentimientos, creencias, pensamientos y decisiones de los profesores y su influencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje puesto que “la investigación que relacione las intervenciones de

los profesores con su conducta, proporcionará una base sólida para la educación del profesorado y para llevar a cabo innovaciones educativas” (Shavelson y Stern, 1983:372).

Desde el paradigma del pensamiento del profesor (Shulman, 1986; Clark y Peterson, 1986) se interpreta al profesor como un agente activo cuyos pensamientos, creencias y percepciones influyen y determinan su conducta. De la misma manera se considera al alumno y al contexto escolar como variables que influyen en el proceso de enseñanza. El contexto influye en la actuación práctica y esta a su vez influye en el pensamiento del profesor en un proceso circular (Shulman, 1986).

Este paradigma enfatiza una componente teórica, el pensamiento del profesor, y una componente práctica, la actuación del alumno, y una componente de relación de interdependencia de los dos anteriores. Para comprender las decisiones que toman los profesores y sus acciones habría que estudiar sus pensamientos antes, durante y después de la enseñanza (Shulman, 1989). Otros autores (Marcelo, 1987; Clark y Peterson, 1986) señalan tres grandes apartados en la investigación sobre el pensamiento del profesor:

- Pensamiento preactivo o durante la planificación.
- Pensamiento interactivo o durante el desarrollo del trabajo en el aula.
- Creencias, teorías y conocimiento práctico de los profesores.

Calderhead (1988:23) hace una aproximación al estudio del pensamiento del profesor y toma de decisiones según diferentes teorías (Tabla 3.3).

<b>TEORÍA/ APROXIMACIÓN</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>EJEMPLOS</b>
Teoría de los constructos personales	Técnica de Rejilla	Nash, 1973. Ben-Peretz, 1984
Teoría Cognitiva	Pensamiento en voz alta. Estimulación del recuerdo. Entrevistas.	Leinhardt, 1982. Bromme y Juhl, 1984
Interaccionismo simbólico/ fenomenológico	Etnografía	Hargreaves, Hester y Mellor, 1975. Tabachnick y Zeichner, 1985
Biográfica	Estudio de casos. Entrevistas	Elbaz, 1983. UVT, 1984.
Teoría de las decisiones	Captar la estrategia	Borko y Caldwell, 1982. Rohrkemper y Brophy, 1983.
Teoría implícita/ Teoría en acción	Observación. Inferencia negociada.	Day, 1984
Teoría Subjetiva	Informes verbales.	Huber y Mandl, 1980. Krause, 1986.

Tabla 3.3. Aproximaciones a la investigación sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores. Calderhead, 1988:23.

Siguiendo a este autor, voy a hacer una breve reseña de las características de las dos más notables teorías / aproximaciones al pensamiento del profesor:

a) Teoría de los constructos personales.

El conocimiento se basa en una estructura de contextos bipolares que sirven para que las personas discriminen su contexto. La metodología utilizada pretende que los profesores eliciten estos constructos para analizarlos y examinar sus interrelaciones. “El postulado fundamental de Kelly declaraba que la conducta de una persona en el presente está determinada por la manera en que ésta anticipa un hecho futuro. Esta anticipación necesita el uso de los constructos personales. Kelly asimilaba el *constructo personal* a una hipótesis que se erige para considerar la experiencia presente y prever hechos (construcción de teorías) y también para asegurar la exactitud de las previsiones previas después que los hechos han ocurrido, valorando así, y validando o invalidando su eficacia predictiva (evaluación de teorías)” (Pope, 1988:161).

Desde esta perspectiva, las concepciones de los profesores sobre la enseñanza se entienden de manera similar a las teorías científicas, dando lugar a la “metáfora de la teoría”. Llinares cita los trabajos de Bromme (1984) (Tabla 3.4) a la hora de utilizar o no la metáfora de la teoría en el estudio de las creencias de los profesores. En otro trabajo posterior, Bromme (2003) vuelve sobre las limitaciones de la metáfora de las Teorías personales de los profesores para el conocimiento de su conocimiento experto, es decir, para ser utilizada en el campo de investigación del pensamiento del profesor, poniendo como objeción principal el hecho de que los criterios de racionalidad científica y los criterios de acción eficaz son diferentes, por lo que para vencer las limitaciones de la metáfora de las Teorías Personales habría que ampliar el significado de “Teoría” o habría que desechar la metáfora de las teorías personales en favor de conceptos psicológicos sobre el conocimiento del profesor.



	FUNCIÓN	ESTRUCTURA
<b>D I F E R E N C I A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La posición del hombre como científico enfatiza la analogía entre la observación, la formación de hipótesis y experimentación del científico con las actividades correspondientes del hombre normal.</li> <li>• Una analogía posterior se encuentra en el establecimiento de las hipótesis y expectativas.</li> <li>• Igual que se puede cuestionar si las Teorías Científicas están fundamentadas empíricamente, nos podemos plantear si las investigaciones sobre las cogniciones de los profesores prueban empíricamente los constructos que los profesores usan para dar explicaciones. Esto implica que la Metáfora de la Teoría se puede utilizar para conceptualizar problemas y cuestiones suscitadas en relación a la adecuación y a la verificabilidad de las Teorías Científicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Así como las teorías científicas se conceptualizan como sistemas de proposiciones (jerarquía de teoremas), también se conciben las “teorías subjetivas” como proposiciones generales asumiéndose una jerarquía, variando el grado de abstracción y poder explicatorio.</li> <li>• Otra analogía es relativa a la cuestión de si el carácter perceptivo es constructivo – es una reflexión sobre la realidad- o una “construcción subjetiva del significado”.</li> </ul>
<b>A N A L O G I A S</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La justificación de las proposiciones científicas responde a reglas fijas (criterio de racionalidad), mientras que el “hombre de la calle” viola estos criterios al desarrollar y usar su conocimiento personal a través de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La “distorsión” de la percepción por las actitudes y valores “del que recibe”.</li> <li>- “La falacia de la toma de decisiones”. Los individuos reducen la complejidad (uso de heurísticas) ignorando información. Aunque el hecho de olvidar información es irracional, resulta funcional ya que permite reducir la búsqueda cognitiva (criterio de funcionalidad).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento relevante en la acción necesariamente no está presente de forma consciente ni tiene por qué ser verbalizable.</li> <li>• Existen áreas de conocimiento que no pueden ser fácilmente reducibles en una forma proposicional, pero este conocimiento puede ser relevante para la acción.</li> </ul>

Tabla 3.4 . Analogías y Diferencias de la estructura y función de las Teorías Subjetivas de los profesores y las Teorías científicas según Bromme (Llinares, 1992: 62)

b) Teoría cognitiva:

El conocimiento está basado en redes semánticas y esquemas. Las redes semánticas son uniones entre informaciones relacionadas significativamente y los esquemas son estructuras más amplias que aplicamos a situaciones concretas. Gracias a las redes semánticas y a los esquemas interpretamos las sensaciones, el mundo que nos rodea desarrollando conceptos prototípicos y guiones de actuación para enfrentarnos a situaciones de forma eficiente. Estos conceptos se han desarrollado sobre todo en campos como la resolución de problemas en el laboratorio y los diagnósticos médicos, pero que se han aplicado a la práctica de los profesores.

Aunque parece que muchos de los esquemas (Llinares, 1992) se consiguen con el paso del tiempo hasta que se integran en el conocimiento práctico del profesor, desde el punto de vista de la formación inicial es interesante saber que los estudiantes para profesor poseen unos esquemas proposicionales que no se derivan de la interacción conocimiento teórico-práctico sino de su experiencia previa como alumno y de sus expectativas sobre su trabajo como profesor.

Los profesores poseen esquemas de las situaciones didácticas y disponen de conceptos prototípicos para identificar situaciones educativas. No obstante, la aplicación literal del marco teórico cognitivo basado en la resolución de problemas en laboratorio a la práctica de los profesores no debería hacerse ya que hay una serie de características de la tarea de enseñanza que difieren de la tarea de resolución de problemas en el laboratorio:

1. En la enseñanza se requieren una serie compleja de conductas.

2. En la práctica profesional de los enseñantes suele ocurrir que las teorías expuestas difieran de las teorías en uso que son las que guían las acciones.
3. La enseñanza está teñida de valores y de creencias que complican las interrelaciones entre pensamiento y acción.
4. La enseñanza se realiza dentro de un contexto organizativo y curricular que estructura el conocimiento y acción de los profesores y que puede ser, en algunos casos, contrario a sus pensamientos.
5. Las situaciones didácticas pueden presentar aspectos novedosos que obliguen a adaptar rutinas.
6. La enseñanza se produce bajo las limitaciones de tiempo y, a veces, puede exigir respuestas inmediatas.

## **2.2. Modelos de Análisis del Pensamiento del Profesor.**

La investigación del pensamiento del profesor se basará en los siguientes supuestos (Imbernón, 1994):

1. El profesorado tiene que tomar decisiones y realizar su trabajo en un contexto complejo.
2. La acción del profesor está dirigida por sus pensamientos.
3. Hay que distinguir dos momentos, el preactivo y el interactivo, y tres contextos: psicológico (teorías implícitas, creencias y valores), ecológico (entorno, recinto) y social (grupo clase).

Según este mismo autor, en el estudio del pensamiento del profesor se han seguido dos enfoques:

- Modelo de toma de decisiones: Interesado en conocer cómo toma las decisiones el profesor.
- Modelo de procesamiento de la información: Interesado en conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esto afecta a su conducta.

Nuestro trabajo se encuadraría en el modelo de Procesamiento de la información ya que pretende conocer el pensamiento del futuro profesor sobre la interacción profesor-alumno en el aula y, por otra parte, teniendo en cuenta los apartados de investigación planteados por Marcelo (1987) y Clark y Peterson (1986), nuestro trabajo se enmarcaría dentro del tercer grupo, estudio de las creencias, Teorías y conocimiento práctico de los profesores.

Shavelson y Stern (1983) presentan un modelo circular (Figura 3.4) de investigación del pensamiento, guía y decisiones del profesor dando por hecho que las decisiones tenidas en cuenta para tomar una decisión cambiarán con la conducta del

profesor. A continuación hacen una revisión de las investigaciones realizadas hasta ese momento sobre cada uno de los elementos de su modelo.

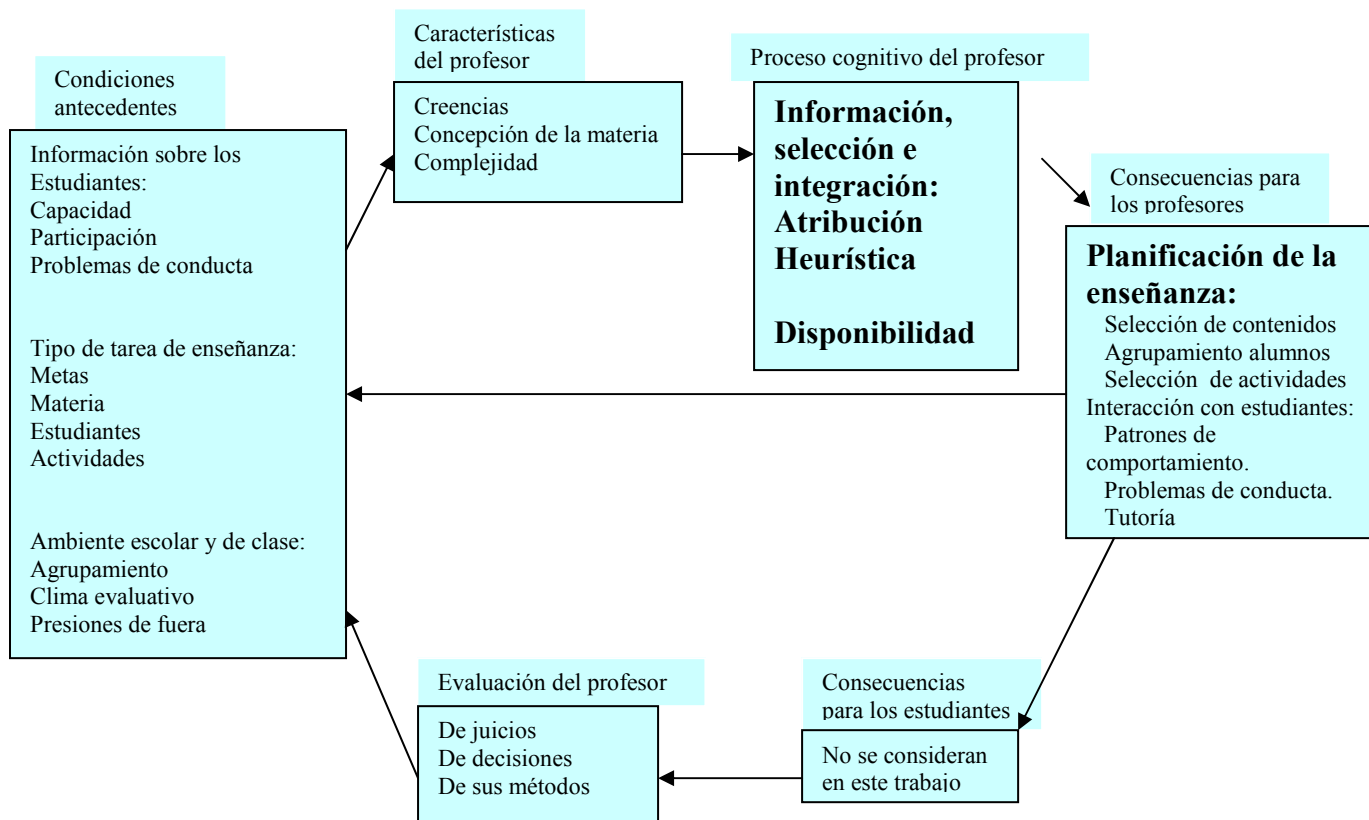


Figura 3.4. Modelo de Investigación de juicios, decisiones y conducta del profesor. Shavelson y Stern, 1983:379.

Siguiendo a Rodrigo y otros (1993), las teorías implícitas pueden ser analizadas principalmente mediante estos modelos:

1. La Teoría de esquemas (Borbón y Norman, 1975; Rumelhart y Ortony, 1977; Schark y Abelson, 1977; Rumelhart, 1980; Brewver y Nakanura, 1984).

Los conocimientos elaborados se almacenan en estructuras complejas de datos (esquemas) que se activan y se utilizan en situaciones prototípicas. Los esquemas son jerárquicos y además sus componentes se pueden reorganizar para formar otros esquemas. Según esta teoría, las teorías implícitas y los esquemas compartirían estas características:

- Son conocimientos prototípicos.
- Poseen funciones de comprensión, explicación, predicción y planificación del comportamiento.

La principal deficiencia que presenta esta teoría para servir de modelo representacional a las teorías implícitas estriba en que no puede explicar cómo los conocimientos integrantes de las teorías implícitas se convierten en esquemas complejos ya que las teorías implícitas no se adquieren en procesos instructivos formales sino de forma espontánea y en contextos muy diversos y variables.

## 2. Los modelos dinámicos de conocimiento: La teoría de trazos (Hintzman) y la Teoría de PDP (McClelland y Rumelhart).

Según estas teorías, el conocimiento no formaría esquemas sino unidades más pequeñas pero que al activarse pueden abstraer conocimientos complejos, además el conocimiento abstracto no se almacena como tal sino en forma de unidades más simples que al activarse sintetizarían la información de un modo flexible permitiendo un mejor ajuste a las variables situacionales. Estos modelos explicarían mejor la formación y el funcionamiento de las teorías implícitas (Tabla 3.5) al tratarse de representaciones episódicas, organizadas en torno a experiencias que se sintetizan de

forma flexible de acuerdo a las demandas de la tarea y no como un conocimiento estereotipado propio de los esquemas.

	<b>Teorías implícitas</b>	<b>Esquemas</b>	<b>Trazos</b>
<b>Tipo de representación</b>	Episódica	Semántica	Episódica
<b>Estructura</b>	Organizada	Organizada (Sistema de Conceptos)	Organizada (Sistema de Experiencias)
<b>Contenido</b>	Normativizado	Normativizado (Conceptos Similares)	Normativizado (Experiencias similares)
<b>Función dinámica</b>	Flexible	Rígida (Instanciación)	Flexible (Síntesis parcial)

Tabla 3.5. El modelo representacional de las teorías implícitas en relación con el de esquemas y trazos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 110)

### **3. APORTACIONES DEL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.**

#### **3.1. Áreas de estudio sobre el Pensamiento del Profesor.**

Clark y Peterson (1986) hacen una revisión de las diferentes investigaciones sobre los procesos de pensamiento de los profesores en las siguientes áreas:

1. La planificación docente.
  - 1.1. Tipos y modelos de planificación del docente.
  - 1.2. Modelos utilizados para describir el proceso de planificación.
  - 1.3. Relación entre la planificación del maestro y sus acciones posteriores en el aula.
2. Pensamientos y decisiones interactivas de los docentes.
  - 2.1. Estudios que utilizan técnicas de estimulación del recuerdo.
  - 2.2. Contenido de los pensamientos interactivos de los docentes.
  - 2.3. Identificación de las decisiones interactivas de los docentes.
  - 2.4. Consideración por parte de los docentes de líneas alternativas de acción.
  - 2.5. Antecedentes de las decisiones interactivas mencionadas por los docentes.
  - 2.6. Adopción de decisiones interactivas y eficacia del docente.
  - 2.7. Adiestramiento de los docentes en la adopción de decisiones interactivas eficaces.
3. Teorías y creencias de los docentes.



3.1. Teorías y creencias de los docentes sobre los alumnos: atribuciones de los docentes relativas a las causas de la actuación de un alumno.

3.2. Teorías implícitas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Si se analizan las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se puede apreciar que muchas restringen su campo a una fase específica de la enseñanza, pre-interactiva, interactiva o post-interactiva, habiéndose puesto la mayor parte de la atención en la fase de planificación, menos en la fase interactiva y poco en la fase postactiva. Lowyck (2003) presenta una investigación que quiere contribuir a la mejor comprensión de la reflexión post-interactiva de los profesores, llegando a la conclusión de que el estudio de las relaciones entre las fases necesita mayor atención para llegar a un concepto más integrador de la enseñanza ya que los profesores no piensan tanto en términos cronológicos sino que obtienen un contenido significativo de la unión de la reflexión pre-interactiva, interactiva y post-interactiva.

Morine-Dersheimer (1988) siguiendo la revisión de las investigaciones sobre procesos mentales de los profesores y Clark y Peterson (1986) hace un desarrollo de las áreas o aspectos que han salido a la luz de las investigaciones en este campo. Así pone de manifiesto que:

- 1) Las destrezas docentes cognitivas se pueden abordar desde la perspectiva del desarrollo:
  - i. Hay diferencias entre profesores principiantes y profesores con experiencia en diferentes aspectos:
    1. Conocimiento de los sucesos de clase (Calderhead, 1981).
    2. Percepciones de sus alumnos (Calderhead, 1983).

- ii. Hay diferencias entre profesores más eficaces y menos eficaces en sus esquemas de atención selectiva (Morine y Wallance, 1975; Corno, 1981).
- iii. Hay diferencias entre profesores en prácticas y profesores en ejercicio respecto a los procedimientos de planificación (Morine-Dershimer y Wallance, 1976)

Ante esto, Morine propone considerar un continuum de destrezas cognitivas de enseñanza entre dos polos: profesores en formación o profesores principiantes y profesores en ejercicio o eficaces.

- 2) Se pueden considerar tres tipos de actividades cognitivas en la enseñanza (Tabla 3.6):

	<b>Futuros profesores/ Profesores principiantes</b>	<b>Profesores experimentados/ eficaces</b>
<b>Planificación</b>	La actividad como unidad básica de planificación.	La planificación más importante es la diaria, semanal y por unidades
	Planes y objetivos de lección útiles.	Planificación de una unidad a través de una elaboración consecutiva.
		Planificación diaria, semanal y por unidades “anidada” dentro del “flujo de actividad”
<b>Pensamientos Interactivos</b>	Enfoque en alumnos y estrategias (asignatura, objetivos materiales y tiempo reciben menos atención)	Enfoque en alumnos y estrategias (asignatura, objetivos materiales y tiempo recibieron menos atención)
	Percibir, reflexionar	Percibir, interpretar, reflexionar, anticipar.
	Los profesores con éxito pueden simplificar, diferenciar y transformar la información	Los profesores más eficaces simplifican, diferencian y transforman la información
<b>Decisiones interactivas</b>	Enfoque en decisiones de gestión	Enfoque en decisiones instruccionales.
	Establecer/ considerar alternativas	Uso de rutinas establecidas.
	Adoptar frecuentes decisiones	Establecer decisiones frecuentes
	Los antecedentes de las decisiones incluyen: conductas del estudiante, factores ambientales y “estados mentales” del profesor	Los antecedentes de las decisiones incluyen: conducta del estudiante, factores ambientales, “estados mentales” del profesor, estrategias instruccionales disponibles.
	Estrategias instruccionales disponibles	
<b>Teorías y creencias</b>	Principios de la práctica derivados del trabajo del curso y de la experiencia como estudiante.	Normas de la práctica. Principios de la práctica “imágenes” de buena enseñanza (metáforas)

Tabla 3.6. Resumen de los hallazgos seleccionados de la investigación sobre

pensamientos del profesor. Morine, 1988: 229.

### 2.1) La planificación:

Las investigaciones sobre la planificación del profesor ponen de manifiesto que:

- La planificación es una actividad “anidada” (Clark y Yinger, 1979) de modo que los planes de las lecciones se incluyen en el plan diario, este en el semanal, este en el trimestral y este en el anual. Para los profesores principiantes los planes más útiles son los planes de las lecciones, mientras que para los expertos son más útiles los diarios, semanales y de unidades (Clark y Peterson, 1986). La planificación de la unidad es un proceso cíclico de reelaboración de una idea (Clark y Yinger, 1979; Yinger y Clark, 1982, 1983).
- La unidad básica de planificación del profesor es la “actividad” (Yinger, 1977). La forma más comprensiva de planificación del profesor es el “flujo de actividad” a lo largo del curso escolar (Joyce, 1979). Tienen mucha influencia en el contenido y proceso de enseñanza (Clark y Elmore, 1981) y en el flujo de actividades (Joyce, 1979) los materiales curriculares publicados. Estos materiales son transformados por los profesores en ejercicio en el proceso de planificación (Smith y Sendelbach, 1979).

### 2.2) Pensamiento y decisiones interactivas.

Las semejanzas y diferencias entre los profesores con experiencia y los principiantes o en formación, los podemos agrupar en estos campos:

#### 2.2.1) Pensamiento sobre el contenido y los alumnos:

Para los profesores con experiencia tienen más importancia los alumnos y las estrategias de instrucción que el contenido de la asignatura, los objetivos y materiales (Clark y Peterson, 1986).

Los profesores principiantes siguen este mismo esquema de pensamiento (Awna-Boateng, 1983; Norton, 1985).

#### 2.2.2) Procesos cognoscitivos durante la enseñanza interactiva:

Los profesores con experiencia utilizan muchos procesos cognoscitivos durante su enseñanza interactiva, como interpretar percepciones, anticiparse a lo que pueda ocurrir, reflexionar sobre acontecimientos pasados (Marland, 1977).

Los futuros profesores utilizan básicamente los procesos de percibir y reflexionar sobre hechos pasados (Awna-Boateng, 1983; Norton, 1985).

Al aumentar la experiencia y el conocimiento de sí mismos, los profesores eficaces agrupan las informaciones en categorías más amplias y transforman la información que recogen (Calderhead, 1981; Corno, 1981; Doyle, 1977; Morine y Wallance, 1975).

#### 2.2.3) Rutinas:

Los profesores con experiencia adoptan en sus lecciones frecuentes decisiones que están rutinizadas (Clark y Peterson, 1986) y trasladan estas rutinas de forma flexible a otras situaciones (Shavelson, 1985).

Los futuros profesores no poseen rutinas por lo que consideran muchas alternativas antes de tomar decisiones interactivas (Awna-Boateng, 1983).

Siguiendo a J. Lowyck (2003), desde un acercamiento cognitivo a la enseñanza se le da bastante importancia al papel de las rutinas en las fases preactivas e interactivas de la enseñanza, si bien se plantean dos problemas, por una parte la carencia de una definición clara del concepto de rutina y, por otra, el acercamiento cognitivo al concepto de desarrollo “rutinario” de la enseñanza. Este autor propone intentar acortar las distancias entre las rutinas y los pensamientos de los profesores, viendo las relaciones entre ambos.

#### 2.2.4) Gestión del aula:

Los futuros profesores prestan más atención en sus decisiones a la gestión del aula que a la instrucción (Awna-Boateng, 1983; Norton, 1986), mientras que en el caso de los profesores en ejercicio eficaces, tienden a prestar más atención a la instrucción que a la gestión del aula (Housner y Griffey, 1983; Marland, 1977).

#### 2.3) Teorías y creencias:

Los profesores con experiencia se rigen en su actuación práctica por normas y principios (Clark y Peterson, 1983) que suelen ponerse de manifiesto por medio de entrevistas de estimulación del recuerdo (Connors, 1978; Marland, 1977; Morine-Dershimer, 1986). Estos mismos profesores poseen creencias sobre lo que es una buena enseñanza, que guían su acción y que se suelen poner de

manifiesto en las metáforas que usan para describir su enseñanza (Elbaz, 1980; Morine-Dersheimer, 1983; Munby, 1985).

Clark y Peterson (1986) ponen de manifiesto que tanto las teorías implícitas de los profesores como sus imágenes son altamente individualizadas. En cuanto a los futuros profesores, sus teorías y creencias se derivan de su experiencia como alumnos de niveles anteriores, especialmente en el caso de futuros profesores de enseñanza secundaria (Norton, 1985).

Algunos autores han intentado poner de manifiesto que las teorías implícitas del profesorado sirven de vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, así para Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza explicarían la conexión entre los conocimientos subjetivos, culturales y las teorías formales adquiridas en su formación profesional, ya que se trataría de una síntesis de ambas y reconstruida sobre ambas, de modo que le permiten hacer frente a las demandas profesionales. Estos autores abordan tres aspectos de las teorías implícitas de los profesores, poco investigados : el influjo de la cultura en la configuración del conocimiento de los profesores, la estructura interna de estas representaciones y la relación que guardan con la planificación de la enseñanza. Identifican cinco teorías del curriculum (Tabla 3.7) y tratan de averiguar cuál de estas teorías ha servido para consolidar los conocimientos pedagógicos de los profesores. De su estudio, basado en un cuestionario de 162 enunciados con 32 o 33 de cada teoría, llegan a la conclusión de que las creencias de los profesores se corresponden con las síntesis de conocimiento de las teorías, pero tomando de cada uno de los modelos científicos las ideas principales. Distinguieron claramente tres ejes:

- Eje de la Racionalidad técnica: Los profesores buscan el control y la eficacia de su enseñanza.
- Eje de la Racionalidad práctica o comunicativa: Los profesores buscan procesos de intercambio, de comunicación y quieren dar prioridad al alumno en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.
- Eje de la racionalidad emancipatoria o crítica: Los profesores se preocupan por las dimensiones sociales de las prácticas educativas y por la influencia del contexto en la legitimación de las mismas.

En un análisis posterior encontraron relaciones significativas entre las teorías de los profesores y sus concepciones sobre la planificación, así como coherencia entre las teorías implícitas y las concepciones de planificación:

- Los profesores con teorías dependientes centran la programación en contenidos y objetivos.
- Los profesores con teorías expresivas e interpretativas centran la programación en el alumno.

Subdominios/ Teorías	Tradicional	<b><i>Tecnológica</i></b>	Activa	Constructivista	Crítica
Conocimiento	Tradición cultural Proceso separado	Tradición científica Racionalidad tecnológica	Proceso separado	Proceso integrado	Doctrinal
Aprendizaje	Recepción Colectivo Asociacionismo Memorístico Alumno pasivo- Profesor activo Motivación extrínseca	Individual Conductismo	Grupo Alumno activo Autoaprendizaje	Interacción individuo-grupo Descubrimiento Alumno interactivo Motivación intrínseca	Colectivo Grupo interactivo
Gestión (Organización y disciplina)	Centrada en profesor Competitiva	Centrada en profesor Competitiva	Negociada profesor-alumno Cooperativa Competitiva	Centrada en alumno (asamblea) Cooperativa	Centrada en la asamblea Cooperativa
Programación	Informal Única y común	Estructurada y lineal Única y común	Guía, orientación Común y variada	Abierta, Flexible Variada	Informal Variada
Interacción profesor/ alumnos y agrupamientos	Jerárquica Sólo dentro de clase Individual (trabajo)	Jerárquica Individual (trabajo)	Dirigida Pequeño grupo	Igualitaria Dentro y fuera de clase Pequeño y gran grupo	Igualitaria Dentro y fuera de clase. Gran grupo y pequeño grupo
Medios	Texto único para todos Standard	Módulos independientes Standard	Diversos Elaborados	Diversos Elaborados	Diversos Standard/ elaborados
Evaluación	Rendimiento standard Muchos exámenes Cuantitativa Heteroevaluación	Rendimiento standard Muchos exámenes Cuantitativa Heteroevaluación	Rendimiento no standard Cuant./ cual. Auto/ Heteroev.	Rendimiento no standard Pocos exámenes Cualitativa Auto/ Hetero.	Rendimiento no standard Pocos exámenes Cualitativa Auto/ Hetero.
Enseñanza en general	Verbalismo Bases: tradición moral	Sistema (empresa) Utilitarismo Eficacia Bases: Conductista Teoría de Sistemas	Negociación Pragmatismo Bases: intuición padres principio de siglo	Investigación Bases psicogenéticas	Reproducción social Bases: teoría crítica
Profesor	Activo eje centro Fuente de conocimiento Independiente	Técnico Independiente	Activo orientador Moderador Guía experien. Equipo/ Independ.	Constructivo Orquestador Artista Trabaja en equipo	Ideólogo Trabaja en equipo
Medio social	Ausente Cultura común	La escuela debe responder a exigencias sociales Cultura común	Intercambio Responsabilidad Cultura común	Intercambio social Común/subgrupo	Determinante Conciencia de subgrup.

Tabla 3.7. Conceptualización de Teorías de Enseñanza y subdominios correspondientes (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993: 128-129).



Tardif (2004) a propósito de estudios no anglosajones que traten sobre los saberes subyacentes que influyen en la actuación y en conocimiento escolar, cita dos investigaciones que tratan sobre docentes francófonos de Québec:

1. La investigación de Raymond, UVT y Yamagishi (1993)

En ella concluyen los investigadores que las experiencias anteriores a la realización de la formación inicial como maestros influyen en la selección de la profesión y en las prácticas pedagógicas:

- La familia influye sobre la postura del futuro profesor ante la enseñanza.
- Las experiencias escolares anteriores y las relaciones con los profesores modelan la identidad personal y el conocimiento práctico.
- Experiencias decisivas con otros adultos, amigos etc. en actividades extraescolares, deportivas o de otro tipo también contribuyen en el mismo sentido.

2. Las investigaciones de Lessard y Tardif (1996) y Tardif y Lessard (2000)

Ambas ponen de manifiesto la influencia de experiencias anteriores en la elección de la profesión y en las prácticas pedagógicas:

- Influencia del origen familiar en la elección de la carrera.
- Influencia de los profesores en la elección de la carrera y en la forma de enseñar.
- La relación afectiva con los niños como elemento influyente en la elección de carrera.
- La socialización escolar como factor esencial en la elección de la carrera y en el estilo de enseñanza.

Por último indicar que las últimas investigaciones sobre los conocimientos, creencias y predisposiciones de los alumnos en prácticas ponen de manifiesto que las creencias de los profesores en su formación inicial responden a esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y afianzados en el tiempo (Borko y Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Arter y Anders, 1996; Carter y Doyle, 1995, 1996; Richardson, 1996; Wideen y col., 1998).

### **3.2. Evolución de las líneas de Investigación.**

Una de las revisiones más actuales en investigación sobre el Pensamiento del Profesor es la de Christopher M. Clark (2003) en la que presenta las opiniones contemporáneas en este campo (“Diez años de Desarrollo conceptual en Investigación sobre el Pensamiento del Profesor”). Siguiendo a este autor, vamos a presentar la evolución de la investigación sobre el pensamiento del profesor en diferentes áreas:

#### **a) Concepciones sobre el profesor.**

En las décadas anteriores, autores como Simon, Brunswick, Hammond y Kleinmuntz entre otros, se mueven dentro de las metáforas del profesor como médico, el profesor como racionalista que busca solucionar problemas dentro de la influencia de la Psicología cognitiva y más concretamente del paradigma del Procesamiento de la información. En definitiva, la educación se mueve dentro de la metáfora mecánica en la que el profesor debe tener las suficientes habilidades técnicas de instrucción para realizar una enseñanza eficaz.

En las décadas actuales, nos encontramos con ideas superadoras de las anteriores y dirigidas por la importancia de las Teorías personales de los profesores y la consideración del profesor como profesional reflexivo (Schön, 1983).

b) Concepciones sobre los estudiantes.

En las décadas anteriores se ha prestado poca atención al estudiante como objeto de investigación, considerándole dentro de la metáfora del alumno como paciente individual. En todo caso, los alumnos se han considerado como una fuente de información para la adaptación del comportamiento del profesor (NIE, 1975; Marx, 1978; Cono, 1978; Shavelson, Cadwell y Isu, 1977; Peterson y Clark, 1978). En la última década, se cambia bastante esta perspectiva en cuatro áreas:

- Los alumnos considerados como planificadores, pensadores y sujetos que toman decisiones (Wittrock, 1986).
- Los alumnos como sujetos que poseen unas preconcepciones fuertes sobre el mundo y el funcionamiento del mismo (Posner y otros, 1982; Roth, 1984).
- Los alumnos como cooperadores en su propio aprendizaje.
- El alumno como colectividad racional (Shulman y Carey, 1984).

c) Concepciones sobre el curriculum.

En las décadas anteriores no hay mucha investigación sobre el curriculum mientras que en la última década se han realizado numerosas investigaciones dirigidas especialmente a:

- Las diferencias entre el conocimiento de expertos y de principiantes (Greeno y otros, 1983; Leinhardt, 1983; Larkin y otros, 1980).
- La planificación del profesor como el eslabón entre el pensamiento y la acción (Clark y Peterson, 1986).
- El conocimiento personal práctico de los profesores (Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1984; Lampert, 1985; Buchmann, 1984).
- Creencias de los profesores sobre la epistemología y naturaleza del conocimiento.

d) Concepciones sobre el contexto.

En cuanto al contexto, en las décadas anteriores el aula es considerada como generadora del contexto físico, social y psicológico, entendiéndose el contexto como una agregación de variables. En la actualidad, el contexto es considerado como una variable dinámica y más holística (Shultz y otros, 1982; Erickson, 1986).

e) Concepciones sobre la propia investigación.

Por último, el enfoque de la investigación también ha cambiado en las últimas décadas pasándose del Canon de la “Objetividad científica” (Peterson y Clark, 1978; Shavelson y Stern, 1981) al Canon de la “Subjetividad disciplinada” (Marland, 1983; Clark y Peterson, 1986) en donde se hace más hincapié en el trabajo de campo, el lenguaje de la práctica (Yinger, 1985) y el análisis interpretativo (Erickson, 1986) incorporando la descripción en profundidad y la triangulación. Esto no quiere decir que el primer enfoque basado en el trabajo de laboratorio no haya contribuido a la investigación con técnicas como la estimulación del recuerdo, la captación de la estrategia, el pensamiento en voz alta o los análisis de protocolo.

A modo de conclusión, compartimos con este autor sus preocupaciones en el momento actual de la investigación sobre el pensamiento del profesor:

1. Las investigaciones hasta la fecha no han abordado temas críticos de la enseñanza como estudios en escuelas marginales o con niños “problemáticos” o con carencias.
2. Se está poniendo el foco de atención de la investigación más en el proceso que en contenido de la enseñanza por lo que habría que cambiarlo en la dirección de ver si la enseñanza actual se trata de una enseñanza de calidad.
3. Centrarse excesivamente en el profesor como eje fundamental del proceso didáctico puede hacer que olvidemos otras variables muy importantes: alumnos, curriculum, contexto etc. y sus interacciones.
4. Se ha contribuido a crear una élite de profesores que responden a los cánones establecidos por la investigación: reflexivos, analíticos, sofisticados...
5. Habría que hacer un análisis moral de la investigación: gastos sociales, costes psicológicos, efectos no planeados etc. para que no asumamos el principio de que el fin justifica los medios.

#### **4. METODOS DE INVESTIGACIÓN.**

##### **4.1. Aproximación Teórica.**

La investigación sobre los pensamientos del profesor está bastante arraigada en los sistemas de referencia teóricos. Todos los paradigmas de referencia están de acuerdo en un aspecto: los procesos cognoscitivos y los productos como la evaluación de la situación de las propias posibilidades de acción y de los resultados, o las expectativas basadas en las experiencias previas etc., determinan el curso y los resultados de la acción.

Por una parte los estudios sobre el pensamiento del profesor se han realizado mediante el modelo de entrada y procesamiento de la información; por otra parte pueden provenir del modelo implícito subjetivo o las teorías del sentido común de la acción, usadas por los profesores cada día al ocuparse de las rutinas o ante la confrontación de problemas nuevos.

Además las aproximaciones teóricas diferentes tienen un objetivo común, no sólo comprender el pensamiento del profesor de una forma teórica, sino buscar las posibilidades de mejora de la enseñanza. Este acercamiento es conveniente para la superación del déficit en la educación del profesor basada sólo sobre la parcelación del conocimiento y el entrenamiento conductual.

La importancia de los pensamientos del profesor para explicar y modificar la enseñanza se discute desde un punto de vista de teoría/ práctica. Los estudios en este

sentido y el acceso a la modificación dependen de la posibilidad de conseguir el acceso a las cogniciones de los profesores (Tabla 3.8) sobre la dirección-acción.

Huber y Mandl (2003) describen los criterios metodológicos y maneras para la validación de los pensamientos del profesor para intentar dar respuesta algunas preguntas importantes en el acceso y la evaluación de los pensamientos de los profesores: ¿qué tipo de cogniciones del profesor son importantes para la enseñanza diaria? ¿cómo utilizar estrategias metacognitivas en los profesores?, ¿cómo conseguir hacer que cambien sus acciones rutinarias (“rutinas”)? Estos autores hacen un repaso a los diferentes acercamientos metodológicos a las cogniciones del profesor y las dificultades inherentes a cada uno de ellos (Tabla 3.9) llegando al final a concluir que se puede ser bastante optimista sobre la posibilidad de validar las cogniciones del profesor y, de ahí, las teorías subjetivas que regulan su comportamiento. Primero los resultados parecen indicar que las cogniciones representadas y organizadas en " el campo de hipótesis " tienen una fuerte relación con la enseñanza del comportamiento, aunque no hay que olvidar, como advierte Rheinberg (1983), que en la investigación científica sobre las cogniciones del profesor los estudiantes están también presentes en las situaciones en las que los profesores generan sus teorías subjetivas.

<b>DOMINIO</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>PROBLEMAS A RESOLVER</b>
<b>INTRA-PERSONAL</b>	El profesor verbaliza los pensamientos relevantes de la acción	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿En qué grado estas cogniciones son accesibles al profesor para relatarlas verbalmente?</li> <li>2. ¿Cuál es la relación entre cogniciones verbalizadas y la acción?</li> </ol>
<b>INTER-PERSONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las verbalizaciones contienen las interpretaciones y las expectativas.</li> <li>- El investigador las interpreta con la intención de reconstruir la dirección-acción y probar su sistematicidad científica.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo influye la relación profesor-investigador en las verbalizaciones?.</li> <li>2. ¿Cómo puede consolidarse teóricamente el proceso de reconstrucción interpretativa de los pensamientos del profesor en la acción?.</li> <li>3. ¿Cómo pueden validarse las reconstrucciones interpretativas de lo que pasa?</li> </ol>
<b>SOCIAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se registran los determinantes sociales accesibles de las acciones.</li> <li>- Se tienen en cuenta diferentes criterios:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Criterio de perspectiva:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preactiva.</li> <li>- Interactiva.</li> <li>- Postactiva.</li> </ul> </li> <li>* Criterio de estructuración.</li> <li>* Criterio espacio-temporal entre la cognición de la acción y su verbalización.</li> <li>* Criterio de especificidad</li> </ul> </li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué método utilizaremos para obtener las verbalizaciones en cantidad y calidad?.</li> <li>2. ¿Qué perspectiva puede aportar mejores verbalizaciones, la pre, Inter. o post-activa?</li> <li>3. ¿Qué problemas o dificultades nos encontraremos en las verbalizaciones retrospectivas y en la acción?</li> <li>4. ¿Qué nivel debe ser verbalizado, los pensamientos muy específicos sobre la acción o los pensamientos más generales?</li> </ol>

Tabla 3.8. Acceso a las cogniciones de las profesores mediante las verbalizaciones.  
(Huber y Mandl, 2003)



MODELOS	PRESUPUESTOS TEÓRICOS	CRÍTICA
Modelos complejos de procesamiento de la información (Hofer y Dobrick, 1978,1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de la situación percibida por el profesor.</li> <li>- Importancia de las teorías subjetivas del profesor.</li> <li>- Importancia de las atribuciones del profesor.</li> <li>- Los profesores se comportan racionalmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las rutinas automatizadas no suelen ser concebidas teóricamente sólo como resultados de procesos de decisión.</li> <li>- La atribución causal es importante en la acción, pero en las acciones diarias el profesor sólo tiene acceso a un repertorio limitado de causas.</li> <li>- Empíricamente (Hofer et al., 1982) se indica que las variables cognoscitivas explican un 15% de la varianza del comportamiento del profesor.</li> </ul>
Teorías subjetivas o implícitas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las cogniciones basadas en la experiencia forman un sistema que el profesor utiliza para enfrentarse a la realidad diaria del aula.</li> <li>- Los constructos subjetivos los utiliza el profesor para formar "hipótesis subjetivas".</li> <li>- Estas cogniciones se han comparado, a veces, con las Teorías científicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los acontecimientos diarios no siempre pueden ser explicados o previstos en todos los casos.</li> <li>- La acción depende también de otras variables, por lo que las relaciones condicionales no permanecerán estables en la explicación de la relación hipótesis subjetiva-acción.</li> <li>- Las teorías subjetivas a diferencia de las teorías científicas no son sistemas coherentes de proposiciones sino que están enfocadas a problemas individuales por lo que pueden entrar en contradicciones.</li> </ul>

Tabla 3.9. Modelos de cogniciones en el contexto de la acción. (Huber y Mandl, 2003)

Las verbalizaciones de los profesores revelan los pensamientos sobre los motivos reales de la acción o pueden revelar el significado subjetivo del contexto de la acción en base a su sentido común. En cualquier caso, están presentes una serie de problemas relacionados con la validez para probar sus teorías subjetivas. Podemos encontrarnos con los siguientes problemas y tipos de validez (Huber y Mandl, 2003):

- Validación comunicativa: Cuando el profesor confirma que las reconstrucciones de su pensamiento por parte del investigador son correctas (“Suficiencia de reconstrucción”). Esto plantea otra pregunta, ¿pueden ser explicadas las acciones del profesor por estas cogniciones validadas en el acuerdo?. Esta validación se basaría en las relaciones estadísticas entre cogniciones y acciones.
- Validación de expectativas: Para explicar la falta de correspondencia entre las verbalizaciones post-activas de las cogniciones y los determinantes verdaderos de la acción, por ejemplo en algunas rutinas automatizadas, habría que utilizar el criterio de “la suficiencia profética” ya que el profesor, en realidad, expresa expectativas acerca de la relación entre acciones posibles y resultados posibles.
- Validación de la acción: La validación comunicativa (consenso) debe ir seguida de una validación de la acción. Los procedimientos de esta validación son tres:
  - La correlación entre las teorías reconstruidas de los profesores y su comportamiento habitual.
  - La predicción del comportamiento basándonos en las teorías subjetivas reconstruidas.
  - La modificación de las teorías reconstruidas mediante el entrenamiento de técnicas que conduzcan a cambios en el comportamiento docente habitual.

El marco teórico o el modelo utilizado en la explicación del conocimiento profesional de los profesores van a determinar el método de investigación. En la tabla 3.10 se presentan las metodologías más utilizadas en el estudio de pensamientos y creencias de los profesores de acuerdo con Marcelo (1987) y que coincide básicamente con los métodos característicos de investigación de los procesos cognitivos y el comportamiento de los profesores descritos por Shavelson y Stern (1983:374).

<b>TÉCNICAS</b>	<b>EMPLEO HABITUAL</b>
Lens-model	Investigación de los juicios de los profesores
Policy-capturing	
Estimulación del recuerdo	Conocimiento de decisiones interactivas
Planes escritos	Para pensamientos y decisiones en la etapa de planificación
Pensamiento en voz alta	
Repertorio de Parrilla de Kelly	Conocimiento de constructos sobre la actividad profesional o las creencias
Cuestionarios y entrevistas	Son de amplio uso.
Técnicas etnográficas	De amplio uso

Tabla 3.10. Metodologías de investigación más frecuentes.  
Marcelo 1987:126.

#### **4.2. Métodos y técnicas de investigación.**

Calderhead (1988:29-34) hace un análisis de los diferentes métodos de investigación en función del modelo teórico:

##### **1) Técnicas de rejilla de elicitación de tríadas y de clasificación de tarjetas.**

Esta técnica, propia de la Teoría de Constructos personales de Kelly, mediante la elicitación de los profesores, pretende que se llegue a construir los constructos que dichos profesores utilizan en su práctica profesional. Mediante estas técnicas se han estudiado los tipos de constructos que los profesores utilizan al discriminar a sus alumnos (Nash, 1973; Taylor, 1976; Wood y Naphhali, 1976), el curriculum (Ben-Peretz, 1984) y procesos relacionados con la enseñanza (Brown, 1984).

Las técnicas de rejilla son útiles para obtener información sobre el conocimiento del profesor, pero “gran parte del conocimiento de los profesores sobre sus alumnos no podría ser bien conceptualizado en absoluto en términos de constructos bipolares, y una estricta adherencia a la teoría y metodología de los constructos personales puede llevar a una comprensión muy limitada del conocimiento de los profesores” (Calderhead, 1988: 29-30).

Más actualmente, algunos autores (Ben-Peretz, 2003) llegan a considerar la Teoría de los constructos personales de Kelly como un paradigma para la investigación sobre el pensamiento del profesor.

##### **2) Policy-capturing (captación de la estrategia).**

Es un procedimiento utilizado para identificar el repertorio de heurísticos que poseen los profesores para la solución de problemas. Consiste en presentar a los

profesores una serie de viñetas en las que se varía de forma sistemática la información presentada. Después se hacen unas preguntas sobre las viñetas y del análisis de las respuestas en relación a la información dada se infieren los heurísticos, usando normalmente un modelo estadístico.

Este procedimiento es criticable en cuanto que la realidad es mucho más compleja que la simple respuesta a un estímulo por parte del profesor, ya que hay variables influyentes como el ambiente de clase, el alumno concreto etc.

### 3) Métodos de informes verbales.

Para explorar el conocimiento de los profesores se han utilizado diferentes tipos de informes verbales como:

- Protocolos de pensamiento en voz alta.

Ericsson y Simon (1980-84) analizan protocolos de este tipo en el campo de la solución de problemas de laboratorio llegando a la conclusión de que reflejan de forma correcta el pensamiento del informante. Ahora bien, trasladar este método al campo del conocimiento del profesor puede conllevar unos riesgos puesto que los informes verbales de los profesores pueden diferir cualitativamente de los expuestos por Ericsson y Simon por varias razones (Calderhead, 1988:32):

- Los profesores trabajan en un contexto social en el que deben mantener una imagen profesional que puede ser amenazada por los informes verbales.
- Los profesores no verbalizan normalmente los pensamientos de sus acciones y además hay muchas rutinas, por lo que los informes verbales abarcarían una parte pequeña de los aspectos cognitivos de la enseñanza.

- Las limitaciones de tiempo pueden afectar a la fiabilidad de los informes.

- Procedimientos de estimulación del recuerdo.

Para estudiar el uso del conocimiento de los profesores durante la interacción en el aula, se han empleado grabaciones de las lecciones en audio o video para estimular el recuerdo del pensamiento de los profesores.

#### 4) Entrevistas.

La entrevista como técnica aplicada a la obtención de datos relacionados con el pensamiento del profesor nos puede resultar de extraordinaria utilidad ya que “facilita el descubrimiento del significado que permanece implícito en el pensamiento de los profesores, permitiéndonos comprender sus concepciones de la realidad y el sentido y el significado que dan a sus acciones” (Villar Angulo, 1988:201).

#### 5) Documentos personales.

El concepto de Documentos personales incluye todo tipo de creaciones personales escritas, orales y gráficas como autobiografías, cartas, diarios, composiciones etc. “ cualquier producto autorrevelador que produzca información intencionada o no, que contemple la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental del autor” (Allport, 1942: XII; citado por Yinger y Clark, 1988: 178).

El uso del diario escrito por el profesor como un método de estudio del pensamiento del profesorado se ha utilizado ampliamente para conocer aspectos generales o específicos de la enseñanza (planificación, explicación, evaluación etc.).

Yinger y Clark (1988) hacen una defensa del diario escrito no sólo como fuente fiable de datos sino también de la validez de las interpretaciones extraídas de él, adecuada a la investigación sobre el pensamiento del profesor. Estos autores creen que el profesor al escribir su diario no crea una actitud reflexiva nueva que antes no estuviera presente sino que simplemente registra sus pensamientos ya presentes con anterioridad, basando su afirmación en tres razones:

1. Los propios profesores afirman la validez y representatividad de sus diarios.
2. La gran cantidad de investigación sobre pensamientos e intenciones de profesores: marcos de intención y acción para describir la práctica de los profesores (Ferstermacher, 1978; Kerr, 1981); el profesor como sujeto que toma decisiones (Shavelson, 1976); el profesor como pensador (Clark y Yinger, 1977; Shavelson y Stern, 1981); la enseñanza como actividad centrada en el diseño (Clark y Yinger, 1980; Simon, 1981).
3. La reactividad que siempre se da, en el caso de la investigación naturalista se puede minimizar si el investigador no ocupa una posición de superioridad, sino de neutralidad, siendo más probable en este caso que se de una conducta natural.

Yinger y Clark (1988) consideran, por otra parte, que el diario es muy adecuado para el registro del pensamiento y de la conducta a largo tiempo ya que las anotaciones se hacen al poco de ocurrir los hechos y anotando fechas y horas tendremos una secuencia y duración de las actividades que reflejen las conductas o los pensamientos.

Elbaz y otros (2003) han utilizado la técnica cognitiva de los mapas conceptuales en el estudio del conocimiento del pensamiento del profesor. Las

representaciones de las estructuras de conocimiento se obtienen de los mapas de conceptos, en concreto, realizados por estudiantes de magisterio.

#### 6) Observación participante.

La observación participante es un tipo de observación en la que el observador aprecia los rasgos del grupo desde la perspectiva del propio grupo con el cual interactúa. La observación participante se utiliza como método de obtención de datos dentro del paradigma del pensamiento de los profesores desde una óptica predominantemente descriptiva.

#### 7) Los métodos biográficos.

El uso de métodos biográficos en educación arranca desde la consideración de la importancia de adoptar un enfoque cualitativo para la investigación de la enseñanza dando un papel importante a la perspectiva de los profesores. Richard Butt (2003) expone varios argumentos para usar el potencial epistemológico de la biografía personal para la comprensión del pensamiento del profesor. El profesor es el árbitro principal dentro del aula por lo que si llegamos a entender el pensamiento del profesor llegaremos a conocer bien la realidad de las aulas.

En la tabla 3.11 se aprecian los diferentes métodos de investigación sobre pensamientos del profesor según el momento de trabajo del profesor (antes, durante y después de la enseñanza) y el grado de estructuración de los instrumentos utilizados.

La insuficiencia de los diferentes métodos para explicar por sí solos el pensamiento, creencias etc. que constituyen el conocimiento profesional de los



profesores lleva a muchos autores a la utilización conjunta de métodos o a plantear una metodología de investigación-acción (Elliot, 1982) cuyo objetivo fundamental es el desarrollo profesional.

	PERSPECTIVA		
	PREACTIVA	PERIACTIVA	POSTACTIVA
E S T R U C T U R A C I O N	Cuestionario Escalas		Cuestionario
	Entrevista estructurada	Pensar en voz alta cuando se interrumpe la acción	Entrevista estructurada Apoyo de medios para pensar en voz alta en situaciones seleccionadas (estimulación de recuerdo)
	Enumerar pensamientos	Enumerar pensamientos	Enumerar pensamientos
		Pensar en voz alta acerca de un contenido dado	Estimulación de recuerdo (autoselección de situaciones)
	Entrevista enfocada		Entrevista enfocada
		Técnica de pensar en voz alta	
	Entrevista narrativa		Entrevista narrativa
BAJA	Reflexión en contextos naturales: - discusión de grupo. - planificación - conversación personal - diario	Reflexión en contextos naturales: -discusión de grupo. -participación en discusiones. -autoconversaciones	Reuniones en contextos naturales: - discusión de grupo. - informe. - conversaciones personales. - diario.

Tabla 3.11. Métodos de investigación sobre pensamientos del profesor según perspectiva y estructuración (Huber y Mandl, 1982)

## **5. EL PENSAMIENTO PRÁCTICO DEL PROFESOR.**

### **5.1. Marco Teórico.**

En los últimos años ha surgido un modelo de conocimiento práctico del profesor, dentro del PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR, cuya idea básica es que el pensamiento del profesor se transforma en actividad profesional siendo un elemento en su desarrollo profesional. No se trata de un conocimiento científico sino de un conocimiento práctico basado en su experiencia y en sus percepciones sobre su propia enseñanza.

Es una constante en los investigadores la preocupación por comprender el significado de los procesos didácticos desde la óptica teórica y desde la práctica, de modo que resulten complementarios. Mingorance (1991) introduce una nueva esfera entre el pensamiento del profesor y su acción en el modelo de Clark y Peterson (1984) (Figura 3.5)

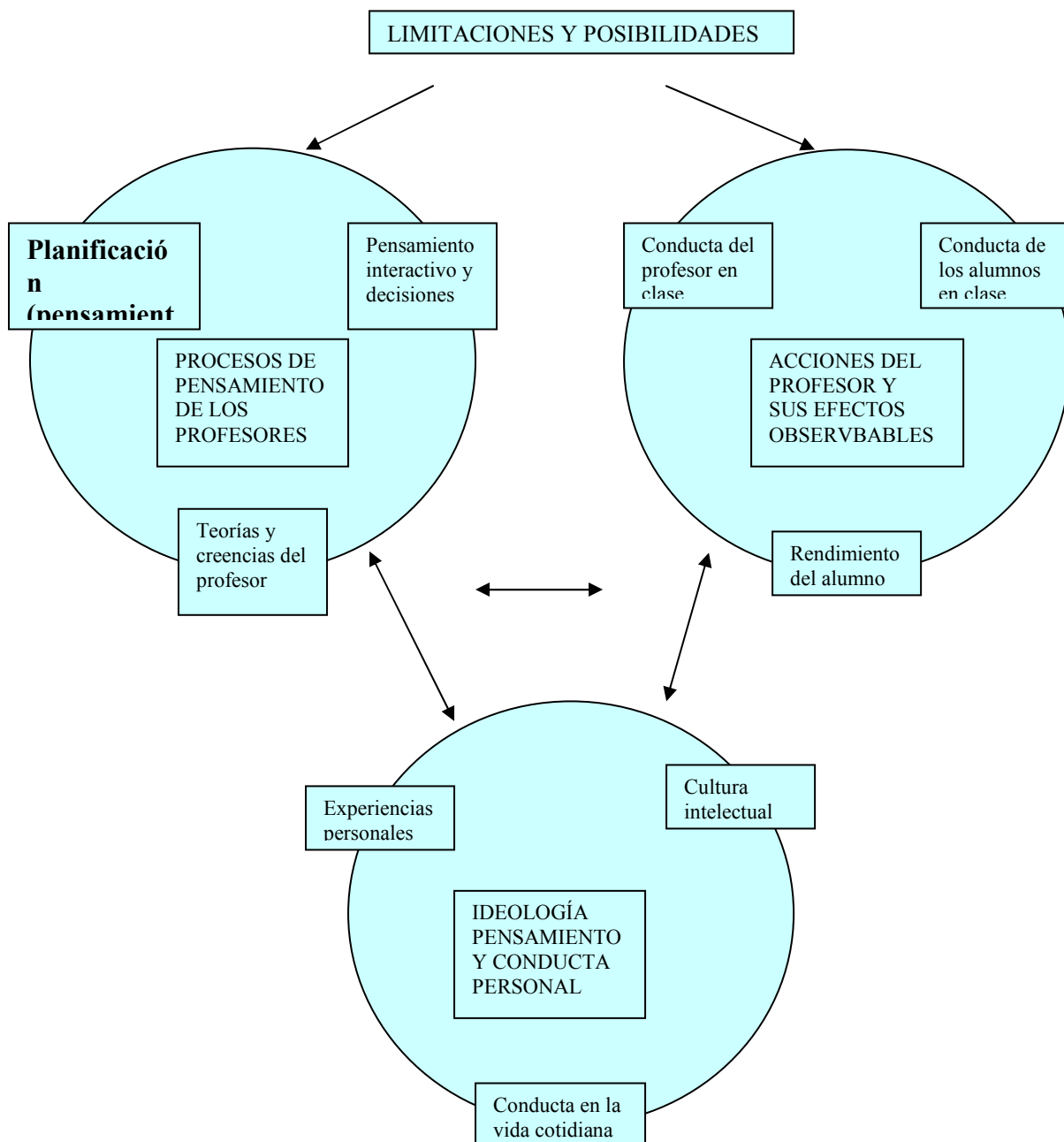


Figura 3.5. Modelo de Clark y Peterson modificado. Mingorance, 1991: 9.

El auge de esta corriente de investigación viene dado por la propia realidad del aula, que es la siguiente (Yinger, 1986):

- Se enfrentan a problemas prácticos.: ¿Qué hacer?.

- Muchos de estos problemas no tienen solución directa con la aplicación de alguna regla.
- Muchos de los problemas son idiosincrásicos e imprevisibles, debidos a factores contextuales específicos, por lo que requieren un acercamiento único.

Los profesores bajo los acontecimientos surgidos en la vida de sus aulas, generan recursos intelectuales: teorías, creencias, pensamientos etc. que den solución a sus problemas y que luego puedan incorporar a su repertorio de acciones en su desarrollo profesional. La mayoría de estas teorías, creencias y pensamientos son de carácter implícito, por lo que requerirán un metaanálisis para su aprovechamiento por otros profesores. De esta forma cada profesor va construyendo su propia visión del mundo educativo, sus representaciones, sus constructos, sus acciones a tomar, que funcionan como un paradigma al estilo de los paradigmas científicos (Escudero Muñoz, 1986).

## **5.2. Características del conocimiento práctico.**

Este conocimiento práctico que surge de la relación del profesor con la acción a lo largo de su experiencia, está muy unido a las vivencias personales por lo que está unido al mismo tiempo a sus componentes afectivos con lo que de implicación personal siempre hay (Connelly y Clandinin, 1985). Este conocimiento es construido antes de que el profesor en formación se dedique a la enseñanza (Marcelo, 2000) y se caracteriza por las siguientes notas:

- a) El conocimiento y las creencias se construyen fundamentalmente por observación muchas veces de forma no intencionada e inconsciente provocando expectativas firmes y difíciles de cambiar.
- b) El conocimiento se construye en interacción social. Los profesores construyen sus creencias sobre los procesos de enseñanza/ aprendizaje en espacios intersubjetivos y sociales, por lo que hay que tener en cuenta, desde este enfoque sociocultural, los contextos, relaciones sociales y culturales en donde se llevan a cabo (Wertsch, 1993). En esta dirección se están desarrollando enfoques que hacen hincapié en aspectos de la interacción social como las conversaciones (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993; Yinger, 1991) o la narración (Bruner, 1997).
- c) El conocimiento tiene un carácter situado. No puede entenderse al margen del contexto en el que surge y en el que se aplica.

- d) El conocimiento está distribuido. El conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza está distribuido entre personas y ambientes (Putnam y Borko, 1997) de modo que ninguna persona posee todo el conocimiento por lo que la mejor manera de acercarnos a él será mediante el trabajo en equipo. Esta idea está calando en la formación de Redes de aprendizaje y de Comunidades de aprendizaje gracias a las Nuevas tecnologías y a Internet.

En este conocimiento práctico se acostumbra a no dar explicaciones, a no reflexionar, a no cuestionar ciertos procedimientos por resultar evidentes a lo largo de su experiencia práctica. Según Mingorance (1991:14) hay tres factores que influyen en la consolidación de este conocimiento:

1. El sí mismo: formado no sólo por sus estructuras cognitivas sino también por su biografía y Autoconcepto profesional.
2. El Centro: el contexto físico, estructural, funcional etc. en el que desarrolla su profesión influye en su estilo profesional.
3. Los compañeros: Con los que se comparten problemas y soluciones en el diálogo profesional que lleva a afirmarse en un determinado conocimiento práctico.

Marcelo (2000) habla de tres tipos de comunidades diferentes que se han considerado tradicionalmente en cuanto al conocimiento didáctico:

- a) La comunidad investigadora. Encargada de producir conocimientos innovadores.

- b) La comunidad política. Encargada de legitimar el conocimiento innovador y dotarlo de medios para su puesta en práctica.
- c) La comunidad docente. Encargada de llevar a la práctica las innovaciones.

Parece que en la actualidad se está permitiendo a la comunidad docente participar no sólo en la puesta en práctica de la innovación sino también en su diseño y en su investigación. Dicho de otro modo, se están tomando en serio las teorías implícitas de los profesores, su conocimientos práctico personal, sus creencias (Bullough, 1998) ya que dichas teorías sirven de marco de referencia o de filtro para comprender y aplicar las innovaciones de modo que se está prestigiando poco a poco este conocimiento de poco prestigio (Fenstermacher, 1994) que fundamentalmente está orientado a buscar soluciones en contextos específicos.

Desde el paradigma socio-crítico hay autores que proponen la reflexión sobre la práctica y sobre las creencias sobre la práctica como mecanismo de profesionalización y de cambio. Así Smyth (1989) propone que los profesores deberían realizar cuatro formas de acción para cambiar las condiciones ideológicas-administrativas que les limitan para llegar a la emancipación profesional:

1. Descripción: ¿Qué hago? Reflexión sobre acciones, creencias, principios etc. de su práctica educativa.
2. Información: ¿Qué significa esto? Describen y clasifican sus conceptos y principios didácticos y hacen explícitas las relaciones causa-efecto en sus principios de enseñanza.

3. Confrontación: ¿Cómo he llegado a ser así? ¿De dónde proceden mis ideas?  
¿Cómo se han consolidado? ¿Qué razones sociales haya?.
4. Reconstrucción: ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?.

Se trata de contrastar la práctica docente con el contexto socio-cultural más amplio en el que se incluye para mejorar la misma. Los profesores usan teorías personales basadas en ideas que tienen sobre la realidad educativa para explicar dicha realidad y justificar su práctica. Para Villar Angulo (1999) las teorías pedagógicas personales de los profesores constan de una serie de declaraciones sobre hechos, procedimientos y valores que guían sus decisiones sobre la acción didáctica, en lo que denomina “Teoría fundamentada de la enseñanza reflexiva”.



## **6. ÚLTIMAS APORTACIONES SOBRE LA INTERACCIÓN DESDE EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.**

### **6.1. Pensamiento del Profesor y enseñanza interactiva.**

De acuerdo con Borko y Shavelson (1988) hay numerosos estudios sobre los pensamientos de los profesores durante la enseñanza interactiva, que en la mayoría de los casos utilizan el método de la estimulación del recuerdo para que los profesores reconstruyan sus pensamientos. Estos autores hacen un repaso a las principales investigaciones en este campo:

- i. La enseñanza interactiva se caracteriza mejor por el desarrollo de rutinas (McNair, 1978-1979; Shavelson y Stern, 1981).
- ii. Las tareas instructivas programadas se hacen rutinarias y se ponen en práctica (Joyce, 1978-79; Morine-Dersheimer, 1978-1979).
- iii. Las decisiones surgen cuando una rutina no se realiza conforme a lo programado (Clark y Yinger, 1979; Joyce, 1978-1979; MacKay, 1977; Mackay y Marland, 1978).
- iv. La decisión sobre si cambiar la lección o no y tratar el problema en el futuro se resuelve a favor de la segunda opción (Clark y Yinger, 1979; Joyce, 1978-1979; Peterson y Clark, 1978).
- v. Normalmente los profesores toman decisiones sobre alternativas de posibles líneas de acción. Estas alternativas suponen ajustes de sus planes originales y no cambios importantes (Joyce, 1978-1979).

En el aula, las creencias median entre lo que el profesor dice y hace, entre lo que dicen y hacen los alumnos y entre lo que se dice y hace en toda la interacción didáctica (Huertas y Montoro, 2001) por lo que si queremos cambiar o innovar en la práctica educativa debemos conocer dichas creencias. A propósito del cambio didáctico, Carnicer y Furió (2002) aunque circunscribiéndose al ámbito de la enseñanza de las Ciencias Experimentales, entienden la epistemología docente como un sistema de creencias, actitudes y esquemas de acción que el profesor pone en marcha en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Dan mucha importancia a este conjunto de conocimientos que el profesor ha adquirido de su experiencia como alumno y después como profesor, de cómo enseñan sus colegas y, en particular, aquéllos que son relevantes para él. Este conjunto de conocimientos-creencias lo consideran lo suficientemente importante como para impedir el cambio didáctico.

Haciendo un repaso de la obra editada por KOMPf y DENICOLO (2003) en la que intentan hacer una revisión de los últimos veinte años de los problemas que persisten y los avances en Educación relacionados con el Pensamiento del profesor, podemos destacar tres grupos de investigaciones.

## 6.2. El pensamiento del profesor: teorías prácticas.

- vi. Estudio de los valores subjetivos que el profesor intenta mantener constantes mientras enseña (Halkes y Deijkers, 2003). Sobre la base de la perspectiva del pensamiento de los profesores se exploran los criterios de enseñanza de los mismos: los valores personales subjetivos que un profesor intenta perseguir o mantener constantes enseñando. Estos pueden tener un carácter divergente como, reglas de acción personales, principios, y las imágenes de situaciones de enseñanza/ aprendizaje, intenciones personales, y otros por el estilo. En dos estudios iniciales provisionalmente confirman la posibilidad de distinguir tales criterios y su relación con las actividades de enseñanza . Describen, además, el proyecto de investigación apuntando a la determinación de estos criterios de enseñanza, diferencias individuales entre profesores acerca de sus criterios y la relación con la especialización en la materia y la experiencia.

De la aplicación de cuestionarios a profesores de enseñanza no universitaria, concluyeron que eran interpretables teóricamente cinco factores tras un análisis factorial:

- a) El control del profesor, que explica el 26,6% de la varianza.
- b) Las funciones, tareas y trabajo del profesor, explica el 20.6% de la varianza.
- c) Relaciones sociales de los compañeros en el aula. Explica el 15.1% de la varianza.
- d) Desarrollo social. Explica el 13.8 de la varianza.

- e) Dificultad Percibida (subjetiva) en la realización de actividades de instrucción directa. Explica el 12.3% de la varianza.

vii. Estudio de lo que los profesores encuentran de interesante en su enseñanza (A.F. Brown, 2003).

El objetivo de este estudio era entender qué hace interesante a la enseñanza. Para ello preguntaron a 22 profesores qué encontraron como satisfactorio, de recompensa, o estimulante y qué era embotado o aburrido. Hicieron un doble análisis de sus respuestas: (1) lo sustantivo de las mismas y (2) el modelo único de sus procesos de pensamiento. Las conclusiones del primer análisis eran familiares: los niños son apasionantes y el deber (impuesto) de cuidar el patio es aburrido.

Las conclusiones del segundo eran sorprendentes: Sus auto-estimaciones de calidad de vida de trabajo claramente favorecieron a aquellos profesores cuyas maneras de contestar a estas preguntas se mostraron, por una parte más inventivos en la descripción de la enseñanza, y, en segundo lugar, más claro y consciente de sus propias preferencias prácticas, esto es, lo que estos autores llaman más profesionalmente alfabetizado.

viii. La calidad de la instrucción de los profesores y la explicación sobre la comprensión de los estudiantes R. Bromme y G. Dobslaw, 2003).

El modelo de “La calidad de instrucción” acentúa la selección de las tareas que son convenientes para los estudiantes. Este estudio analiza los procedimientos cognitivos que los profesores usan cuando piensan en las tareas

y los estudiantes. Preguntaron a profesores de matemáticas cómo explican la comprensión de tareas de matemáticas por parte de sus estudiantes. Las respuestas de los profesores revelan que están presentes las concepciones relacionadas con el proceso de comprensión, apareciendo también concepciones que creen que la comprensión es independiente de las tareas. Hay también diferencias individuales entre profesores. Al examinar las relaciones entre la idea sobre la comprensión y la calidad de instrucción de los profesores, encuentran que los profesores que han sido catalogados de estar entusiasmados con su enseñanza tienden a preferir las explicaciones de la relación con las tareas para justificar la comprensión de sus estudiantes.

- ix. El arte profesional de los profesores (S. Brown y D. McIntyre, 2003).

Los profesores para la evaluación de su enseñanza están preocupados con: primero, mantener algún estado normal deseable de actividad de los alumnos (NDS), y, en segundo lugar, promoviendo algún progreso. Los profesores evalúan todas sus propias acciones en relación con estos objetivos. Las normas que aplican para alcanzar estos objetivos en la práctica, y la determinación de sus propias acciones, están bajo la influencia de varias condiciones que afectan a la enseñanza.

- x. Análisis del Pensamiento y puesta en práctica en la Planificación de la escritura en la Escuela Primaria (J. Calderhead, 2003).

Esta investigación pretende evaluar si el análisis del pensamiento de los docentes en la preparación y puesta en práctica de la planificación de las lecciones, permitiría a los profesores entender mejor su práctica de aula e identificar más fácilmente las dificultades surgidas en la enseñanza de la escritura.

Es imposible sacar una conclusión firme de este estudio a pequeña escala, exploratorio, aunque se puedan realizar unas observaciones dignas de mención. En primer lugar, parece que los profesores tienen, a veces, concepciones vagas o inexactas de su propia práctica. Numerosas veces no hay armonía entre las intenciones de los profesores hacia la práctica y su práctica real, entre las expectativas e interpretaciones del profesor sobre el funcionamiento de los alumnos y el funcionamiento real de los mismos, y entre los efectos de aprendizaje esperados por los profesores y el aprendizaje real de los alumnos. En segundo lugar, el estudio sugiere que la información acerca del pensamiento de los profesores puede contribuir al análisis de los profesores y la reconstrucción de práctica de aula. Aunque un cambio de la práctica de los profesores requiera cambios de la planificación y de las rutinas interactivas, un análisis de estos proyectos y rutinas no es suficiente para identificar las dificultades de la práctica. La planificación y el pensamiento de los profesores son engranados hacia la producción de ciertos efectos sobre los alumnos y esto ocurre dentro de una red de las relaciones que lo conforman. Para evaluar su práctica, identificar las dificultades y considerar estrategias posibles para el cambio, los profesores tendrían que pensar en su enseñanza en relación con su contexto y efectos. Si las conclusiones de esta investigación se pudieran generalizar más, esto sugeriría que para la investigación sobre el pensamiento

del profesor para contribuir a una mejor comprensión de su enseñanza y apuntar soluciones a los problemas de enseñanza diarios, se debería ensanchar el alcance de investigación para incluir los pensamientos y acciones de los alumnos y el contexto en el que los profesores y alumnos trabajan.

Un futuro resultado del estudio debe sugerir el valor del trabajo colaborativo y exploratorio en pequeña escala con profesores en el desarrollo de la comprensión de la práctica del aula. Si la investigación sobre el pensamiento de profesor debe contribuir a una teoría de la enseñanza, es mérito de los profesores, los investigadores no deben perder la vista la experiencia de los profesores en los problemas de aula diarios.

#### xi. Categorías en la planificación del profesor (H. Tillema, 2003)

Se trata de un estudio en el que se analizan 356 declaraciones de los profesores sobre la planificación para conocer el grado de especificidad con el que los profesores toman sus decisiones sobre la planificación.

El Sistema de categorías utilizado abarca 15 temas descriptivos diferentes:

1. Características internas de los alumnos: estado social, influencias externas de la escuela, así como capacidad general e inteligencia de los alumnos.
2. Conocimiento previo: el diagnóstico del conocimiento de los alumnos durante la instrucción.
3. Motivación: una valoración sobre la participación de los alumnos y una voluntad de usar las ideas de los alumnos y de permitir la actividad de los alumnos durante la lección.
4. Interés: los requisitos previos afectivos y emocionales de la instrucción.

5. Enseñanza de estrategia: la opción de un modelo para dar clases en lo que concierne a los procesos intencionales de aprendizaje.
6. Enseñanza de procedimiento: el uso de actividades en los tipos de enseñanza utilizados.
7. Materiales: la opción de materiales y medios de comunicación.
8. Organización: la secuencia de actividades y empleo de materiales.
9. Dificultades de aprendizaje: los problemas o dificultades en la materia para los alumnos.
10. Secuencia: la manera de presentación de materia.
11. Estructura: el contenido de instrucción y la estructuración de la materia.
12. Instrucción previa: instrucción ya dada y temas relacionados.
13. Intenciones: intenciones de los profesores y perspectiva propia sobre la instrucción.
14. Objetivos: una descripción de contenido, actividades previstas.
- 15 Metas: discusiones pedagógicas sobre la instrucción.

Se llega a la conclusión de que los profesores toman sus decisiones de planificación de una manera específica y concreta, teniendo en cuenta, sobre todo, estas categorías de planificación: estructura y secuencia de la asignatura, presentación de la asignatura, y el diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos.

Los resultados muestran además que estas categorías están interrelacionadas con otras, esto podría significar que las categorías son interdependientes. Por ejemplo, se ha encontrado una interrelación fuerte entre las categorías estructura de la materia, el interés de los alumnos y la instrucción previa; también entre las categorías enseñar estrategias, características internas de los alumnos y dificultades de aprendizaje. Esto



podría significar que los profesores piensan en términos de tener en cuenta racimos más grandes de decisiones para sus modelos de planificación.

- xii. Consideración acerca de las rutinas de la enseñanza de los profesores (J.K. Olson, 2003).

Se explora la posibilidad de que aunque los profesores no siempre puedan ser capaces de decir " lo que está en su mente " cuando están haciendo alguna actividad relacionada con la enseñanza, estaríamos equivocados al asumir que está actuando de modo irreflexivo.

Al contrario, se podría pensar que las rutinas son la mayor expresión de que los profesores saben qué hacer y tienen buenas razones para actuar tal como lo hacen en lo que llamamos actividades rutinarias. Nosotros deberíamos pensar en las rutinas más como algo central en el quehacer de los profesores que en actividades irreflexivas.

### **6.3. Creencias personales del profesor.**

- xiii. Epistemología y práctica de los profesores (M.L. Pope y E.M. Scott, 2003).

Esta investigación se basa en la perspectiva teórica de Jorge Kelly en la dirección de la importancia de las perspectivas de los profesores en la naturaleza del conocimiento. Sugieren que las opiniones de los profesores sobre el conocimiento y las teorías del aprendizaje afectan la práctica en el aula. Las conclusiones de la investigación están basadas en un estudio de estudiantes de magisterio, en las opiniones de los profesores en ejercicio sobre el conocimiento, el aprendizaje y las implicaciones para la práctica de enseñanza.

Afirman que las teorías de conocimiento serán integradas en un repertorio de constructos en el que los profesores sostienen que el educador como promotor/profesor personal tendrá que llegar a la comprensión de otros roles en este juego de perspectivas en relación con el repertorio de constructos de los profesores. Concluyen que las creencias de los profesores pueden ser sumamente resistentes al cambio y abogan por un acercamiento similar a las opiniones expresadas por Kelly sobre la terapia de “Papel Asumido” como el medio de animar a los profesores a reflexionar sobre sus posiciones y las implicaciones de sus puntos de vista en su práctica en el aula.

xiv. Estudio de la posible bifurcación entre las rutinas y el pensamiento del profesor (J. Lowyck, 2003)

El problema de una bifurcación posible en el estudio sobre el pensamiento de profesor y las rutinas de profesor no puede ser solucionado sin una definición clara de lo que se propone en ambos casos. Además, hay una necesidad de un marco en el que puedan estudiarse las actividades complejas del profesor de un modo integral. Los investigadores deben prestar atención al peligro de división de la realidad por el empleo inadecuado de conceptos. Sólo relacionando el pensamiento y la acción se alcanzarán conclusiones importantes. Hay que incluir los procesos de pensamiento y las actividades espontáneas automáticas. Para que los investigadores sean capaces de entender la complejidad, deben entender totalmente la manera de comportarse los profesores.

Los pensamientos del profesor y las rutinas del profesor podrían estar integrados si se concibe la enseñanza como el cumplimiento de una tarea, en la que los modos diferentes de comportamiento ocurren dependiendo de la situación compleja así como

del grado de maestría del profesor. Dentro de una teoría integrante de la enseñanza, la cognición y la acción, los procesos de pensamiento y las rutinas deben estar unidos.

xv. Descripción de las concepciones del maestro sobre su mundo profesional (S. Larsson, 2003).

El análisis apunta a la descripción de categorías cualitativamente diferentes más que a la explicación de la génesis de las concepciones o su correlación. En el estudio de Larsson (1983a) de las concepciones de cómo la experiencia de los estudiantes podría ser usada en el aula relacionándola con el contenido de instrucción. Describe Cinco concepciones diferentes:

Concepción A: Las Experiencias que pueden ser usadas en la enseñanza son experiencias que uno o varios estudiantes han tenido y que puede ser usadas como información para el resto de la clase. Esta concepción hace hincapié en que los alumnos son a veces expertos sobre algo, por ejemplo, un electricista tiene el conocimiento práctico de electricidad que puede usarse en la física, o un administrador de una tienda tiene un conocimiento de los negocios que puede ser usado en Ciencias Sociales.

Concepción B: Las Experiencias que pueden ser usadas en la enseñanza son experiencias que la mayor parte de estudiantes de la clase han tenido y que pueden usarse para dirigir la atención de los estudiantes a un contexto relevante. Aquí el foco está sobre el hecho que los adultos están familiarizados con ciertos fenómenos como, por ejemplo, cobrar impuestos. Esta concepción se basa en el conocimiento común compartido.

Concepción C: La experiencia de Trabajo puede desarrollar un conocimiento práctico que los estudiantes pueden usar en el contexto educativo.

Concepción D: El estudiante trae al aula una perspectiva en contra del mundo que entra en conflicto con su punto de vista. Esta concepción incide en la existencia de un conflicto entre el conocimiento diario y el conocimiento de la escuela.

Concepción E: Las Experiencias de la vida dan una cierta capacidad para la empatía que hace posible al estudiante adulto entender perspectivas diferentes como alternativas serias. La combinación de las concepciones de los profesores con experiencia y factores contextuales, como los horarios, son los motivos de los profesores para no utilizar las experiencias de los estudiantes.

El estudio actual concierne a las concepciones de los profesores sobre las restricciones contra la libertad de actuar según sus convicciones y las consecuencias de estas restricciones. Estas consecuencias son descritas como ciertas relaciones entre estudiantes y profesores. El material para el análisis consiste en entrevistas a 29 profesores de Educación de Adultos, que enseñaban al menos una de las asignaturas siguientes: Matemáticas, Física, Química, Historia y Ciencias Sociales. La entrevista era semi-estructurada acerca de unos fenómenos como el aprendizaje, el conocimiento, etc.

De las entrevistas, se pone en evidencia que los profesores cuentan con restricciones significativas para ellos. Una restricción crucial es el plazo limitado experimentado por los profesores. La razón de esta experiencia es la diferencia entre la cantidad de tiempo asignada a un cierto contenido en la educación para adultos en

comparación con la escuela secundaria obligatoria (categorías de edad 16-19). De hecho el tiempo en la educación para adultos es bastante corto para los cursos específicos. Otra restricción importante son las concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza. Las concepciones de enseñanza expresadas por los profesores pueden ser diferenciadas en dos maneras cualitativamente diferentes de conceptualizar la enseñanza (cómo debería ser). La primera se puede describir así:

Concepción A: Lo esencial de la enseñanza es que el contenido debería estar presentado y estructurado para los estudiantes para que puedan aprender sin demasiadas interpretaciones. Esta concepción confía en que el profesor debe ser quien presente el material interpretado y / o estructurado para el trabajo de los estudiantes. En algunos casos, los profesores creen que el estudiante puede ser quien lo interprete y estructure, pero sólo como una tarea complementaria. La segunda concepción es:

Concepción B: La Enseñanza debería implicar a los estudiantes con un trabajo interpretativo. Si ellos no se implican, no se producirán cambios auténticos o no desarrollarán conocimientos verdaderos. Esta concepción tiene dos partes, una acerca de la esencia de enseñanza que, explícita o implícitamente, es una crítica de la concepción A. La crítica se basa en que los resultados de esa enseñanza no serán duraderos. En algunos casos los profesores se refieren a sus propias experiencias como estudiantes. En otros casos ellos excluyen las matemáticas como una asignatura imposible de ser impartida desde la concepción B.

De 24 casos, 8 profesores poseen una concepción A y 16 la concepción B. Los profesores siempre describen la opinión de los estudiantes sobre la enseñanza de la

misma manera, que su punto de vista dominante entre los estudiantes es siempre una concepción A. Esta concepción sobre los estudiantes es mencionada por los profesores como una restricción. Quince de dieciséis profesores con la concepción B y dos de ocho con una concepción A.

Volviendo a las restricciones, está claro que la experiencia del tiempo, la restricción es dominante entre profesores con la concepción A. Esto también es notable entre profesores con la concepción B, pero en el caso último otra restricción compite en importancia: la idea sobre las concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza. Hay algunas indicaciones que la restricción última tiene el poder de cambiar la forma principal de enseñar de los profesores, mientras la anterior favorece cambios menores.

xvi. ¿Qué hay de personal-particular en los estudios de los personal-particular? (D.J. Clandinin y F.M. Connelly, 2003).

Los autores hacen un metanálisis de diferentes investigaciones que tratan sobre “Lo personal” de los profesores. Del análisis se extraen tres conclusiones:

Primero, hay más concordancia en el modelo de solicitud de lo personal como ponen en evidencia los autores. La gente que usa términos diferentes como “construcciones”, “creencias y principios”, parecen de hecho a menudo significar lo mismo. Las diferencias del origen teórico y diferencias correspondientes del lenguaje tienden, pensamos, a dividir el campo, haciendo a los investigadores escépticos en la utilización de las ideas de otros.

El segundo punto es que hay diferencias significativas de cómo se puede imaginar la composición del pensamiento del profesor. Los tres componentes generales sugeridos en esta revisión son acciones prácticas, la historia biográfica, y pensamientos

en el aislamiento de estos dos. La mayor parte de la investigación revisada hace hincapié en un solo aspecto.

El tercer punto, también un asunto de la composición del pensamiento del profesor, es que la mayor parte de los estudios conciben el pensamiento del profesor en términos cognoscitivos. Pero es posible pensar simultáneamente en términos cognoscitivos y afectivos. Aunque el saber de algo tiene un aspecto estético, moral y está influido por los estados emocionales de la mente, estos estudios tienen una tradición limitada en las páginas de filosofía y en la educación. El punto de vista de estos autores es que un entendimiento cognoscitivo y afectivo de lo personal sobre el conocimiento de los profesores ayudará a entender mejor lo que significa educar y ser educado.

Finalmente, indican que se podría emprender la investigación que combine una interpretación de narrativa biográfica, el pensamiento, y la acción en términos experimentales y que una asuntos cognoscitivos y afectivos en la narrativa.

- xvii. Creencias de los maestros y comportamientos en clase: algunas respuestas del maestro a la inconsistencia (B.R. Tabachnick y K.M. Zeichner, 2003).

La concepción de “perspectivas sobre la enseñanza” es similar a lo que Clark y Peterson (1986) llaman “creencias de profesor y teorías implícitas”. Hay alguna diferencia, ya que tratan el comportamiento de aula como una expresión de las creencia de un profesor o las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. La investigación se basa en un estudio longitudinal de dos profesores que comienzan su ejercicio profesional.

Al comienzo de su primer año como profesores hacen unas declaraciones de sus creencias sobre la enseñanza y su comportamiento viendo lo que había de contradictorio o incoherente entre lo uno y lo otro. Al cabo del año, ambos profesores redujeron las inconsistencias entre sus declaraciones de creencias y sus comportamientos, pero usaron estrategias bastante diferentes de hacerlo. En parte, por sus características personales e historia, sus capacidades, su voluntad de arriesgar, su fuerza de compromiso con una posición profesional determinada. En parte por las diferencias de las Escuelas en posibilitar el desarrollo de la enseñanza y los elementos técnicos - la estructura física, la especificidad de un curriculum -.

El pensamiento del profesor descrito en este estudio no era simplemente el resultado de la historia personal de un individuo y el estado psicológico. Sin embargo, al parecer, el pensamiento no ha sido formado simplemente por las condiciones sociopolíticas en la escuela. Más bien descubren que en ambos casos el esfuerzo para conseguir una gran consistencia entre la creencia y el comportamiento era el resultado de un proceso negociado e interactivo entre individuos y coacciones de la organización y estímulos.

#### xviii. Legitimidad y autenticidad en la enseñanza (M. Buchmann, 2003).

Esta investigación analiza las normas competentes para la justificación de las decisiones del profesor, sus efectos sobre la productividad y la legitimidad en la enseñanza, y el aspecto moral que tiene la profesión de enseñar en la comunidad de aprendizaje. Utilizando el análisis filosófico y los estudios de las escuelas secundarias y elementales, la preparación de profesor, el desarrollo del cuerpo docente, y la adopción



de innovaciones, se concluye que las orientaciones personales (hábitos personales, intereses y opiniones) quitan decisiones del profesor de su esfera de criterios para la valoración de su adecuación. Los motivos personales tienen el valor explicativo; tienen menos peso justificando la acción profesional. La orientación del rol implica referencias a contextos organizados más amplios, incluyendo las disciplinas de conocimiento, objetivos de grupo, y cuestiones sociales.

- xix. La formación de juicios en la clase: ¿Cómo desarrollan los maestros las expectativas de actuación de sus alumnos? (H.M. Hofer, 2003)

Se trata de una investigación mediante estudio de casos individuales, pero con la ayuda de métodos cuantitativos y estadísticos, de los procesos de pensamiento de profesores que integran dos clases de información en la formación de los juicios sobre el funcionamiento de los alumnos en el futuro. Se muestra que la manera de cómo la aptitud y la información sobre el esfuerzo se combinan para alcanzar un juicio varía considerablemente entre los profesores. La relación entre predictores y el criterio era “monótona”. En ningún caso la integración sigue el modelo de regresión múltiple.

La contribución de una variable al criterio es independiente de la distinción de la otra. La compensación es posible. Con el 72 % de las personas de prueba, el efecto de interacción entre las variables del indicador era significativo. Dentro de este grupo, había varios tipos diferentes. El dieciséis por ciento de todas las personas juzgaron (al menos en la tendencia) de acuerdo a un modelo multiplicativo en el cual el efecto de un aumento de una variable se relaciona con la presencia del otro. Por otra parte, el 20 % consideró la influencia del esfuerzo como muy influyente en la aptitud media.

En general, las conclusiones claramente controladas contradicen los resultados del estudio de Kun y otros (1974) y Anderson y Butzin (1974), que concluyó a partir de pruebas con adultos que la aptitud y la información del esfuerzo se usan según un modelo de multiplicativo.

De los comentarios verbales de las personas de este estudio se puede asumir que los profesores no trataron la información simultáneamente, sino secuencialmente. Primero, usan la información más importante, y luego tienen en cuenta la segunda información. La aptitud es la información más importante, porque conlleva un status estable.

La información sobre el esfuerzo entonces informa sobre la manera en que las personas eficaces pueden controlar sus disposiciones. Este proceso puede ser interpretado de dos modos diferentes:

- a. La persona procesa la información de la aptitud y basa el juicio final en función de la información del esfuerzo.
- b. Se da el juicio basado en la información sobre la aptitud y es corregido con respecto a las diferencias ofrecidas por la segunda información.

#### **6.4. Profesores y enseñanza: Teorías y práctica.**

- xx. Cómo cambiar lo que los profesores piensan sobre los profesores.  
(A.F. Brown, 2003).

El cambio, el crecimiento o el desarrollo de cómo un profesor piensa sobre otro profesor es analizado como una forma de aprendizaje adulto. El análisis utiliza una

integración y extensión de la psicología de los constructos personales y la teoría interpersonal. Esto es facilitado por la experiencia de imitación profesional con, en estos casos, lo que piensan los administradores escolares tomando decisiones de personal. El proceso es desarrollado por varios estudios brevemente relatados en última instancia que conducen a un modelo para la creación del cambio del pensamiento personal.

En estos estudios se explican algunas asunciones: las organizaciones funcionan como personas; la cultura es la que caracteriza un grupo u organización y puede ser creada por la gente; el arte y la magia tienen tanto que ver con la comprensión del pensamiento del profesor en una organización compleja como el análisis científico; la teoría supera la experiencia interpersonal; la experiencia puede ser acelerada por la imitación profesional; el alfabetismo es necesario para el crecimiento en el pensamiento y requiere la capacidad de interrelacionar lo explícito y lo implícito.

xxi. Preocupaciones de los profesores. (J.R.M. Gerris, V.A.M. Peters y T.C.M. Bergen, 2003).

Este estudio explora las tendencias del desarrollo que pueden ser deducidas de los informes espontáneos verbales de profesores de educación secundaria sobre situaciones problemáticas experimentadas durante su práctica profesional.

Exploran diferencias cuantitativas de situaciones problemáticas entre los grupos de profesores de educación secundaria que varían en años de experiencia. Pidieron a los profesores participantes en el estudio describir situaciones problemáticas que experimentan en su trabajo profesional, teniendo presente cuatro áreas generales: a) la instrucción, b) la tutorización y el consejo a los alumnos, c) la organización de la escuela y la administración y d) las relaciones externas de la escuela.

Para tratar estas descripciones de la situación desarrollan el “Esquema de Clasificación de Situación Problemática”(PSCS). De los resultados de este estudio y sobre la base de la literatura sobre el desarrollo de las preocupaciones de los profesores deducen un modelo del desarrollo que pasa de parámetros individualistas a otro de parámetros centrados en los otros y organizativos.



## **CAPITULO IV. LA INTERACCIÓN EN EL AULA.**

*“la interacción es una situación de reciprocidad entre seres humanos, es un modo de hacer con o de llevar a cabo algún tipo de tarea. la interacción es también un estilo de estar en relación con los otros, con la finalidad de percibirse mutuamente como seres humanos. la interacción tiene diversos niveles de intensidad y jerarquía. si la relación humana es muy íntima e intensa se estaría en la interacción profunda, tanto por su dimensión socio-afectiva, como integral. si la relación se desarrolla dentro de una distancia próxima y con fuerte implicación de los comparecientes, se establece una interacción de acercamiento, mientras que si la relación es media o lejana, la situación entre los participantes está a una gran distancia, se genera un estado de interacción superficial y semianónimo.”*

**(A. MEDINA, 1990:577)**

## **1. LA INTERACCIÓN HUMANA.**

### **1.1. El concepto de Interacción.**

El concepto de interacción ha sido ampliamente estudiado por diferentes ciencias humanas, especialmente la Sociología y la Psicología.

Una de las teorías que han intentado explicar la interacción humana es la teoría de los roles. Esta teoría, que saca el concepto de rol del teatro, viene a expresar que el rol es independiente de la persona que lo desempeña. Si bien es cierto que hay acuerdos sociales sobre como ha de comportarse un profesor, un médico o una juez, este consenso es relativo y está referido a un pequeño espectro de comportamientos o de actuaciones que no deben darse, pero no es menos cierto que el ejercicio profesional de varios profesores, médicos o jueces puede ser tan dispar entre ellos como semejanzas podríamos encontrar.

Hay además variables intervinientes (edad, sexo etc.) que van a influir enormemente en cómo se puede actuar en un determinado rol, al margen de aquellas pautas muy generales que son ampliamente consensuadas.

Por lo tanto no estamos de acuerdo con la teoría del rol que afirma que el comportamiento está determinado esencialmente por el rol. Estamos con Turner (1962) en que no se debe hablar de asumir un rol sino de desempeñar un rol, de crear un rol, con la carga correspondiente que conlleva de improvisación y de construcción.

Algunos autores, superando el determinismo de la teoría del rol, introducen modelos explicativos en los que al rol se le uniría la variable “personalidad” (GETZELS y GUBA, 1957)

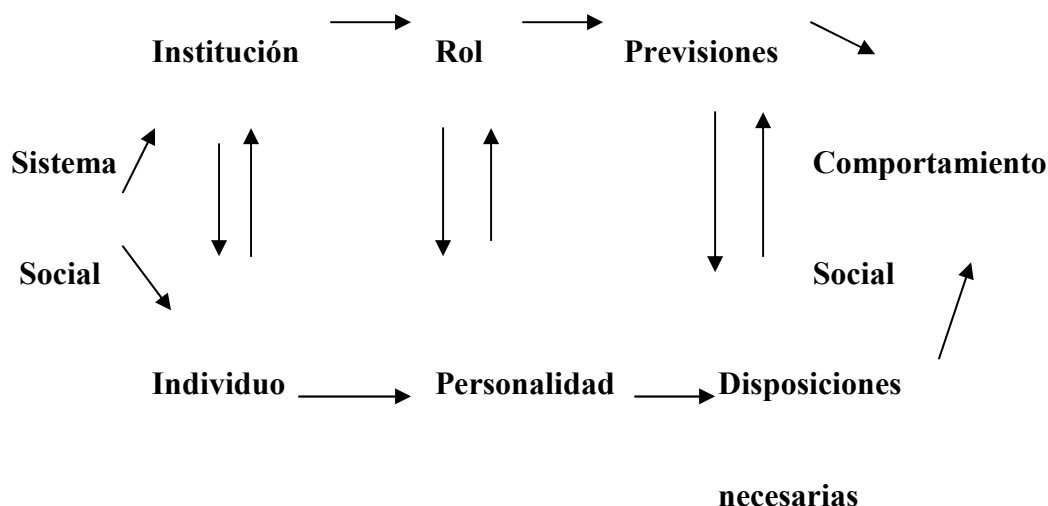


Figura 4.1. Modelo de comportamiento social de GETZELS y GUBA

Este modelo (Figura 4.1) supone un avance en la explicación de la interacción al considerar que el rol se puede desempeñar de acuerdo a un “estilo personal”, pero olvida que la naturaleza de la interacción es mucho más amplia y compleja enredándose en ella muchos factores, al mismo tiempo que los roles se dan solapados y fundidos unos con otros en la vida diaria. Además olvida un aspecto esencial de la interacción, es su aspecto dinámico y de relación entre dos personas al menos.

Las interacciones entre dos o más personas pueden realizarse de muchas formas: verbal, escrita, gestual etc. pudiendo estar en el mismo espacio o no (conversación telefónica, videoconferencia...) o en tiempos diferentes, caso de la correspondencia escrita (correo, correo electrónico). Asch (1972) indica que la característica principal de la interacción es su carácter procesual en el que existe una influencia recíproca y una mutua interdependencia, de modo que se transmiten símbolos compartidos y el



comportamiento de uno depende, en parte, del comportamiento del otro. Esta comunicación recíproca puede tener diferentes grados de contingencia:

- Interacción pseudo-contingente: cada persona actúa o comienza su discurso cuando el otro ha terminado el suyo de modo que no se superpongan. Por ejemplo cuando dialogan los actores en una película.
- Interacción contingente asimétricamente: Cuando el comportamiento de una persona o su discurso es contingente con el otro pero no al revés. Por ejemplo cuando un alumno contesta a las preguntas formulas por el profesor sobre la lección. Las preguntas no siempre estarán en relación con lo contestado.
- Interacción recíprocamente contingente: Los comportamientos o discursos de ambas personas están parcialmente condicionados en función del otro.

Otro aspecto a tener en cuenta es la situación en la que se produce la interacción de acuerdo a la estructura interna de la interacción, es decir del conocimiento por parte de los participantes de cómo han de comportarse en la situación interactiva. Se pueden establecer claramente tres tipos de estructura interaccional:

- 1) Estructura elevada: cuando los participantes saben claramente los roles que desempeñan, cuáles son sus funciones etc. Por ejemplo en una mesa redonda.
- 2) Estructura baja: Cuando existe ambigüedad respecto a los roles de los participantes, no están bien definidos los papeles etc. Ejemplo cuando se encuentran dos extraños en un lugar.
- 3) Estructura inferior: La inseguridad y la confusión son tan grandes que se producen silencios embarazosos, los participantes hablan a la vez etc.

En las relaciones profesor-alumno el tipo de interacción que se suele producir es de estructura elevada, aunque en ocasiones puede darse la baja o la inferior (profesor novato con alumnos nuevos). En la línea de la comunicación recíproca está Schutz (1970) quien define la interacción como “la orientación recíproca al tú” en un entorno comunicativo común. Los participantes en dicho entorno se comportan como contrasujetos en el sentido de poseer reciprocidad de perspectivas en la interacción, es decir, que aunque cada actuante sea único, por su biografía, perspectivas etc., las definiciones que los participantes hagan de la situación han de ser congruentes. Si la congruencia no es muy elevada o va decayendo a lo largo de las interacciones, conducirá a una negociación si la interacción continúa.

## **1.2. Perspectivas en la Interacción.**

Siguiendo a Hargreaves (1979), al iniciar la interacción, los participantes se preocupan de *derivar información relativa al otro*. Cada uno tratará de averiguar cuál es el rol del otro, sus objetivos, sus intenciones etc. Por tanto se trata de poner de relieve otro aspecto importante de la interacción como es el de la percepción interpersonal. Laing (1967) habla de tres perspectivas que influyen en la citada percepción interpersonal:

1. La perspectiva directa: mi opinión de mí.
2. La meta perspectiva: Lo que el otro piensa de mí.
3. La metametaperspectiva: Lo que yo pienso que el otro piensa de mí.

Con numerosos ejemplos, Laing demuestra la importancia no sólo de la perspectiva directa sino de la metametaperspectiva en las interacciones sociales.

Otro de los aspectos que se debe tener en cuenta en la interacción es la imagen que quiero dar de mí mismo al otro en la interacción, es decir, ¿Qué quisiera yo que pensase el otro que soy? Para ello hacemos tareas de autopresentación. Goffman (1959) indica que utilizamos técnicas muy elaboradas en las auto-presentaciones, o sea, en las expresiones que hacemos para crear impresiones a los demás. En palabras de Goffman, construimos una “fachada” con nuestro discurso, gestos, posturas, vestimenta, emblemas etc. para mostrar la imagen ante el otro, imagen, a veces, idealizada, por lo que aseguramos en las auto-presentaciones no expresar nada contrario a esa “fachada”. En cualquier aspecto de la vida podemos apreciar “fachadas”: Las togas de los jueces o de los catedráticos, las medallas de los militares etc. Algunos autores se han preocupado también de dar importancia al contacto visual en la interacción. Argyle (1969) resume en tres las funciones del contacto visual como técnica social:

- 1) Como mecanismo para iniciar la interacción: al fijar la vista se invita al otro a intervenir.
- 2) Como signo: se dirige la vista a uno para ver si ha comprendido y asiente con la cabeza, por ejemplo.
- 3) Como expresión de las emociones: sobre todo de afectos positivos.

En la interacción ideal los participantes quedan satisfechos en la misma pues su satisfacción depende de la satisfacción del otro. No obstante, hay situaciones en las que la interacción para que produzca satisfacción hay que negociar previamente, llegar a un

consenso al menos de funcionamiento. Si este consenso es mínimo la interacción puede resultar conflictiva o acabar desapareciendo.

Homans (1977), desde la Teoría del intercambio, propone tres conceptos básicos con los que intenta explicar las relaciones sociales que se producen en las interacciones:

- 1) La remuneración: se trata de las necesidades o exigencias que quedan satisfechas o de los eventos negativos que quedan suprimidos o evitados.
- 2) Los costes: Son los aspectos necesarios que debo realizar, utilizar etc. para obtener la remuneración.
- 3) El beneficio: Es la diferencia entre la remuneración y el coste.

Según la teoría del intercambio, para que se de o se mantenga una interacción el beneficio debe ser mutuo. El hecho de que sea posible que ambos obtengan beneficio queda explicado si entendemos que los bienes que se intercambian en la interacción varían de valor para los interactuantes, de lo contrario la suma de beneficios netos sería cero. Homans explica las interacciones de acuerdo a tres proposiciones:

- 1ª. Cuanto más se refuerce una actividad, su frecuencia será mayor.
- 2ª. Cuanto más valiosa se juzgue la posibilidad de realizar una conducta en interacción, con mayor frecuencia se emitirá la conducta generadora de remuneración.
- 3ª. Cuanto con mayor frecuencia se haya recibido remuneración, se valorará menos esa actividad.

Como puede apreciarse, estas afirmaciones tienen una base conductista fuerte, basada en la relación Estímulo–Respuesta y en la aplicación de reforzadores de conductas.

Aunque la teoría de intercambio es aplicable a un sinnúmero de situaciones, incluidas las que se dan en los Centros educativos, su mayor aplicación está en explicar las interacciones a posteriori, pero su carácter predictivo es escaso.

Las características más importantes de la Relación en las interacciones humanas son (Álvarez Núñez, 1999):

- a) Implica una negociación. Para que haya intercambios perdurables, los participantes en la interacción deben definir en ella la relación y a ellos mismos según sus objetivos y necesidades.
- b) Es un proceso continuo. La definición de la relación se va reafirmando o reconvirtiendo según un proceso continuo y dinámico según los participantes, los momentos y las situaciones en que se encuentren.
- c) Se produce de un modo no consciente y automático y rara vez de forma explícita y deliberada.
- d) Es un proceso de comunicación multimodal y multinivel, ya que puede realizarse de diferentes modos, verbal, no verbal, informal, formal etc. y a diferentes niveles de emisor / receptor/ contenido y contexto.

## **2. LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA.**

### **2.1. El Concepto de Interacción Didáctica.**

La interacción didáctica la podemos definir como el conjunto de relaciones manifiestas y latentes que se producen en el aula entre los alumnos y los profesores. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso eminentemente interactivo, de relación, por lo que la mayoría de los autores van a recalcar este aspecto. Así Medina (1988: 32) y Medina y Sevillano (2001) afirman que la interacción es: una coimplicación existencial y social que se establece entre los agentes del proceso educativo, determinada por el escenario del aula, centro y entorno, la biografía y las expectativas de aquellos y de la comunidad escolar, mediante el empleo del código verbal y los signos no verbales, para conseguir la formación integral de los alumnos.

Para Medina (2001) la interacción didáctica facilita la comunicación, el intercambio de ideas y el coaprendizaje de profesores y alumnos de modo que se convierte en un componente activo de la enseñanza en el ecosistema del Centro y del aula. Para comprender la interacción didáctica hay que analizar las relaciones sociales en el aula, las simbolizaciones, los discursos y actuaciones docentes y discentes. La síntesis de las interacciones constituye lo que llama el clima social del aula. Siguiendo a este autor, el aula es considerada como un ecosistema de comunicación interactiva que aunque pierdan algo de fuerza los lazos socio-afectivos, debe abrirse a otros estudiantes, a otros docentes, en definitiva a todos desde una óptica de sociedad cibernética y global. Para Medina, la interacción no sólo debe servir para fomentar las acciones formativas sino que debe servir para:

- a) Superar los conflictos y desarrollar la interculturalidad.

- b) Innovar la enseñanza.
- c) Promover el auto y co-aprendizaje entre docente y estudiantes.

Peterssens (1976: 44) define la interacción como un modo de encuentro profesional entre docente y discente, así como la capacidad de implicación personal del educador y educando en su proceso de formación. Titone (1986) considera inseparable en la interacción didáctica el lenguaje docente y discente como pertenecientes a un único proceso de comunicación.

Desde una perspectiva histórica, el estudio de la interacción profesor-alumno ha pasado por estas etapas:

#### 1) ETAPA DE LA EFICACIA DOCENTE Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES.

Se trata de estudios enfocados a identificar cuáles son las características personales de los profesores eficaces. El prototipo de investigación es el de Ryans (1960) que relaciona actitudes y personalidad del profesor con su eficacia en la consecución de los objetivos. A estos estudios se les puede objetar (Coll y Solé, 2000:316) la utilización de “un modelo de investigación de caja negra” que establece relaciones causales entre características del profesor y resultados académicos desconsiderando otras variables intervinientes y, en segundo lugar, la consideración estática de los rasgos de personalidad independientemente del contexto.

#### 2) ETAPA DE LA EFICACIA DOCENTE Y MÉTODOS EFICACES.

Superada la etapa anterior, se analiza la interacción didáctica desde la perspectiva de la utilización de métodos de enseñanza que sean eficaces. En esta

interacción lo que prima es el método por encima del resto de variables lo que se constituye en la principal crítica de estas investigaciones ya que el control del resto de variables, la multidimensionalidad de los métodos y las dificultades de operacionalización son dificultades graves para generalizar los resultados e incluso atribuir las diferencias de rendimiento al método.

### 3) ETAPA DE ANÁLISIS DE LA VIDA DEL AULA.

Es una etapa donde cobran mucha importancia las relaciones entre los participantes de la acción didáctica, profesores y alumnos. La interacción didáctica es analizada aquí desde una perspectiva o paradigma PROCESO-PRODUCTO que trata de relacionar los comportamientos del profesor, de los alumnos y sus interacciones con los productos de enseñanza, es decir, con el logro de objetivos. El modelo principal de investigación es la observación del aula mediante sistemas de categorías establecidas a priori que traten de recoger de la manera más objetiva lo que ocurre en el aula, codificando comportamientos verbales y no verbales del profesor y de los alumnos que posteriormente se decodifican. El modelo más típico es el sistema CAIF de Flanders (1977).

Todos estos sistemas de categorías influenciados más o menos por la Psicología conductista ya que se basan en la codificación de conductas observables, Simon y Boyer (1967) compilan más de 100 sistemas de categorías diferentes, presentan varias limitaciones. Una es que no siempre quedan definidas con claridad los logros de los alumnos (Coll y Solé, 2000); otra es no tener en cuenta las variables contextuales (Doyle, 1978) y los procesos internos de aprendizaje de los alumnos, y, por último, es que los sistemas de categorías constriñen la realidad y desprecian informaciones que podrían ayudar a conocer lo que ocurre en la clase (Delamont y Hamilton, 1978).



#### 4) ETAPA DE LA ACTIVIDAD DEL ALUMNO.

Bajo la influencia de la Psicología Cognitiva se va pasando el peso de la interacción al alumno y especialmente a lo que puede aportar el alumno al proceso de aprendizaje (Wittrock, 1986): capacidades, motivación, expectativas, intereses, percepciones etc.

Esta nueva perspectiva sobre la interacción ha llevado a hacer hincapié en los procesos constructivos que median entre el comportamiento del profesor y los resultados de los alumnos y, por tanto, más en la interacción alumno-contenido que en la interacción profesor-alumno.

#### 5) ETAPA DE LOS PROCESOS MEDIADORES DEL PROFESOR.

Las teorías de Vigotsky sobre el desarrollo humano gracias a las mediaciones de los demás miembros de la sociedad han inclinado el foco de atención dentro de la interacción hacia el profesor más que hacia el alumno. Desde la perspectiva de la interacción didáctica lo que interesa conocer ahora no es cómo se produce el paso de lo Inter-psicológico a lo intra-psicológico, es decir, “cómo la interacción social en el nivel de funcionamiento interpsicológico puede conducir a la resolución independiente de problemas en el nivel intrapsicológico” (Wertsch, 1979:2).

Algunas investigaciones que inciden en la importancia de las mediaciones del profesor en la interacción profesor-alumno son las de Wood (1980) y Wood, Wood y Middleton (1978).

La objeción importante que se puede hacer a este tipo de investigaciones es que se fundamentan en relaciones diádicas y en la relación profesor-alumno, estas

relaciones no son mayoritarias puesto que el profesor interactúa más con un grupo de alumnos que con un alumno en particular, lo que da pie a tener en cuenta el contexto en el que se produce la interacción.

## 6) ETAPA DE LAS PERSPECTIVAS ETNOMETODOLÓGICAS Y SOCIOLINGÜÍSTICAS.

Desde estas perspectivas lo más importante no es la eficacia docente, sino la descripción de lo que ocurre dentro del aula tratando de interpretarlo desde una perspectiva más cualitativa que cuantitativa y teniendo en cuenta la voz de los participantes en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Los autores más representativos dentro de esta etapa son Sinclair y Coulthard (1975), Barnes (1976), Stubbs y Delamont (1976), Cazden (1988), Green (1983), entre otros.

Desde esta perspectiva, el aula es considerada como un espacio de comunicación regido por unas reglas que hay que respetar para que se produzca la comunicación y se logren los objetivos fijados. Estas “reglas educacionales básicas” (Edwards y Mercer, 1988) deben ser conocidas por todos los participantes para poder organizar las actividades. La actividad interactiva en el aula no se puede prefijar de antemano sino que “los contextos de interacción son contruidos por las personas al interactuar” (Green, 1983:175).

Siguiendo en esta línea, en el estudio de la interacción profesor-alumno en el aula hay que tener en cuenta para su análisis:

- La estructura social de participación: el contenido curricular y la organización curricular.

- La estructura del contenido: El contenido curricular y la organización curricular.
- Los marcos personales de referencia (Green, Weade y Graham, 1988): son las interpretaciones personales que profesores y alumnos hacen de las anteriores estructuras.
- Las marcas interpersonales de referencia: se construyen en la interacción profesor-alumno.
- Las marcas materiales de referencia: medios, materiales, contexto físico etc.

## **2.2. Modelos de análisis de la Interacción Didáctica.**

Desde una perspectiva actual (Medina, 2003) existen cuatro modelos de comprensión de la interacción didáctica en el aula:

### **1. MODELO INTERACCIONISTA-SIMBÓLICO.**

Es un modelo desde el que se profundiza en el valor de los símbolos de la Institución educativa: valor de la escuela para la comunidad educativa, metáforas en el discurso docente etc. Resulta idóneo para comprender y explicar la interacción didáctica ya que trata de conocer las relaciones y símbolos que se dan en un grupo humano. Este modelo considera la interacción didáctica como “una actividad plurirrelacional dependiente de la visión que el docente y estudiantes tengan de los intercambios, estilos de comprensión y del conjunto de símbolos que marquen los modos de entender la autoridad, el proceso de formación, el saber, la metodología y los conceptos evaluadores entre otros aspectos nucleares de la vida de la institución” (Medina, 2001:162).

## 2. MODELO CULTURAL-INTERCULTURAL.

Profundiza en el valor de las culturas en el proceso educativo. El modelo intercultural es el más reciente y fomenta sobre todo la convivencia y el respeto de las culturas. Son ya bastantes los estudios que hacen un replanteamiento de las prácticas del profesorado en la búsqueda de una interacción con los alumnos que potencie la diversidad, la interculturalidad y sea otro punto de arranque del desarrollo profesional (Medina y Domínguez, 1999; López, 2001).

Se ha constatado (López, 2001) que el profesorado ve la realidad intercultural en el aula como una situación problemática en lugar de encontrar nuevas formas de interacción que mejore su desarrollo personal y profesional.

## 3. MODELO SOCIOCOMUNICATIVO.

Profundiza en la visión sociolingüística de la comunicación en el aula y los discursos de los agentes intervinientes. Este modelo entiende la interacción como un proceso en el que se desarrollan de forma integral los profesores y los alumnos desde una actitud y un clima sociocomunicativo basado en códigos verbales y paraverbales compartidos.

## 4. MODELO COMPRENSIVO-SOCIO-RELACIONAL.

Profundiza en la comunicación en el aula, pero desde una visión que pretende comprender la base de las interacciones y las relaciones sociales que se construyen. La

interacción es considerada como un proceso de múltiples relaciones sociales que se reelabora constantemente y que implica unas interrelaciones entre los miembros del aula. Medina (2003) presenta de forma dicotómica las principales relaciones que se pueden generar en el aula:

- Actividad-Pasividad.
- Apertura-Cerrazón.
- Autonomía-Dependencia.
- Colaboración-competitividad.
- Confianza-Desconfianza.
- Empatía-Rechazo.
- Igualdad-Desigualdad.
- Implicación-Indiferencia.
- Libertad-Autoritarismo.
- Participación-Inhibición.
- Satisfacción-Insatisfacción.
- Seguridad-Inseguridad.

### 2.3. Niveles en la Interacción Didáctica.

Para Watlawick et al (1981) toda comunicación tiene dos aspectos, el contenido de la comunicación, la transmisión de la información y, por otra parte, el aspecto relacional, es decir, la metacomunicación, el análisis que hace cada persona de la naturaleza de esa relación. Teniendo en cuenta esta perspectiva, la interacción didáctica se puede entender como un proceso comunicativo a un doble nivel (Álvarez Núñez, 1999):

- a) Las actividades organizadas en torno a los contenidos, conocimientos etc. (*qué se dice*).
- b) El tipo de relaciones entre profesores y alumnos que se establece en función de sus expectativas, valores, actitudes, necesidades y percepciones (*cómo se dice*) que enmarcará todo el proceso de enseñanza / aprendizaje.

Este doble nivel de comunicación didáctica es compartido por diferentes autores (Hargreaves, 1979; Nickel, 1981; Petter, 1984; Zabalza, 1984) de ahí que los profesores atiendan no sólo la dimensión académica, de los contenidos, sino también la dimensión social de la relación (Green, 1983). La definición de la relación abarcaría al menos tres factores implicados cuya influencia en la comunicación didáctica es importantísima (Álvarez Núñez, 1999):

- Una definición de sí mismo, es decir, cómo se percibe el emisor en la relación.
- Una definición del otro, cómo se ve al otro.
- Una definición de cómo se percibe la relación.

En cuanto a la definición de uno mismo, las interacciones que se crean en el aula entre profesor y alumno y entre alumno y alumno van a condicionar el futuro escolar de los alumnos como confirman algunas investigaciones (Gimeno, 1976; Muller, Gullum y Bocci, 1988; Shavelson y Bolus, 1982). Siguiendo a Álvarez Núñez, se pueden dar dos posibles respuestas a la propuesta de definición de relación:

a) La confirmación. Se refiere a conductas que motivan al otro a valorarse más a él mismo. Esta confirmación, bien por reconocimiento, aceptación o aprobación del otro tienen las siguientes consecuencias para la interacción en la clase:

- Que los alumnos vayan elaborando un Autoconcepto positivo de sí mismo.
- Influirá en los resultados académicos de los alumnos.
- Influirá en la satisfacción de todos en la marcha de la clase.

Parece que el clima del aula puede verse favorecido por las confirmaciones que el profesor puede realizar hacia sus alumnos de muy diversas formas: apoyándoles, aceptando sus sentimientos, manifestándole sus logros, aprobando su comportamiento etc.

b) La desconfirmación. Se refiere a conductas que llevan a la otra persona a valorarse menos. Álvarez haciendo una recopilación de los trabajos de Cissna y Sieburg (1981) y de Sieburg (1985) dice que la desconfirmación se puede producir por:

- Indiferencia: negar al otro.

- Insensibilidad: Rechazar la experiencia emocional del otro.
- Descalificación: Negar la comunicación del otro.

Las consecuencias de la desconfirmación para la comunicación didáctica pueden ser:

- Que los alumnos elaboren un bajo Autoconcepto.
- Influirá negativamente en el rendimiento del alumno.
- Influirá negativamente en el clima del aula.
- Posee una función homeostática para mantener el Status quo.

En cuanto a las normas o reglas que van a regir en las relaciones en el aula tienen las siguientes implicaciones en la relación profesor-alumno:

- Nacen del intercambio de mensajes y conductas de profesores y alumnos.
- Normalmente suelen ser implícitas.
- Las instrucciones del docente suelen ir cargadas de ambigüedad lo que supone un esfuerzo de interpretación por parte de los alumnos.
- Las instrucciones se pueden manifestar retrospectivamente o prospectivamente a partir de un momento dado.

Al igual que la interacción humana se puede dar a diferentes niveles de intensidad, la interacción didáctica se puede dar a unos niveles muy superficiales, de anonimato, hasta unos niveles más profundos en la línea de una comunicación existencial como la denomina Jaspers.

Por otra parte, en la interacción humana se pueden observar diferentes grados atendiendo a la característica de la jerarquía: podemos encontrarnos interacciones al



mismo (interacción entre iguales) o a distintos niveles de jerarquía (interacción a distintos niveles de edad, posición social, poder etc.)

En el escenario del aula nos vamos a encontrar con los dos tipos de interacciones: la interacción entre iguales que se va a producir entre los alumnos con ellos mismos, y la interacción a diferentes niveles jerárquicos, entre profesores y alumnos. Esta es una de las características que mejor definen las relaciones entre profesores y alumnos, las diferencias de poder entre el profesor y sus alumnos. El poder le viene dado al profesor de varias fuentes: la tradición, el profesor es el que debe mantener el orden en el aula; de su status de adulto; de su status de autoridad legal con capacidad de sancionar y evaluar; y de su autoridad académica, su dominio del saber.

De acuerdo con la teoría del intercambio, el profesor se encuentra en la relación con el alumno en una situación privilegiada de la que podrá obtener beneficios, mientras que el alumno puede estar en situación de pérdidas. Esto puede explicar el hecho contrastado de que los comportamientos de los alumnos estén en función del comportamiento de los profesores, entre otros factores. En esta línea van los estudios de Lewin, Lippit y White (1939) en los que se demuestra que los alumnos sometidos a tres tipos distintos de dirección en los trabajos de grupo: “autoritario”, “democrático” y “laissez-faire”, responden con comportamientos diferentes: bajo la dirección autoritaria responden con apatía, sumisos, dependientes, en ocasiones con respuestas agresivas, mientras que los sometidos a una dirección democrática respondieron con comportamientos que demostraban mayor interés por el trabajo, independencia, iniciativa, con menor índice de críticas y de hostilidad.

Unos resultados similares obtuvieron Anderson y Brewer (1945) cuando sometieron a diversos grupos de alumnos a profesores con un estilo dominante (autoritario) o con un estilo integrador (democrático).

Siguiendo a Medina (1990) la interacción se puede dar a dos niveles claramente diferenciados: a un nivel kinésico-postural y a un nivel simbólico-verbal. En el primer nivel cabe analizar el movimiento de acercamiento-alejamiento que llevamos a cabo en la relación interactiva y que puede provocar en la otra persona un sentimiento de agrado-desagrado, seguridad-inseguridad, comodidad-incomodidad según cómo se perciba dicho movimiento y cómo afecte a nuestro “espacio vital de relación”. La relación simbólico-verbal implica un nivel superior de interacción y que puede ser analizado desde una triple vertiente:

- Como una realidad de confrontación institucional: Se trataría de un enfoque similar a la teoría del intercambio de Homans, donde existe una lucha por el poder que se da de manera constante en el tiempo.
- Como una situación de colaboración y de empatía: Se trata de una situación ideal en la que los agentes intervinientes en la interacción ponen de su parte todo lo posible para que la interacción sea fructífera, y en conjunto surgen las pautas de acción, los roles etc.
- Como una realidad institucional que determina el trabajo de profesores y alumnos y la propia interacción: Se trata de una situación en la que todo o casi todo viene determinado desde el exterior, formas de comportamiento, tiempos, actividades etc. Si esta vertiente es la predominante nos encontraríamos con una interacción muy empobrecida.

### **3. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN.**

#### **3.1. La Investigación de la Interacción Didáctica.**

La investigación es un proceso riguroso cuyo objetivo final es la obtención de conocimiento que mejore el propio conocimiento o la práctica del mismo. Escudero (1986: 5-45) caracteriza a la investigación educativa con las siguientes notas:

- Práctica: debe conseguir un conocimiento que facilite su relación con la práctica.
- Educadora: Debe propiciar una mejora del sistema de conocimiento pedagógico y del sistema de práctica.
- Orientada a la mejora del sistema educativo.

¿Qué sucede realmente en las aulas? Son numerosos los autores que se han hecho esta pregunta y han coincidido en la dificultad de dar una respuesta. Las limitaciones con las que nos encontramos son muchas y de diverso tipo: el subjetivismo, las perturbaciones que pueden provocar los observadores, la riqueza enorme de sucesos que ocurren en el aula, la metodología utilizada (cuantitativa, cualitativa), según que nos centremos más en alguno de sus aspectos, lo verbal, lo no verbal, o en sus componentes, el profesor, los alumnos etc.

El análisis de la interacción en el aula puede realizarse desde diferentes perspectivas metodológicas según el paradigma dominante en cada momento histórico.

Para Cazden (1986) la investigación de la interacción puede realizarse fundamentalmente desde dos perspectivas:

- 1) El paradigma Proceso-producto: preocupado esencialmente por los comportamientos del profesor en el aula que favorezcan los aprendizajes de los alumnos. Se trata de unos presupuestos positivistas que consideran la educación como una ciencia aplicada que debe obtener sus conclusiones basándose en estudios experimentales en las aulas.
- 2) El enfoque socio-etnográfico-lingüístico: que abarca varios paradigmas de investigación didáctica, pero que coinciden en intentar describir y comprender los procesos de comunicación dentro del aula.

Pérez Gómez (1983: 98) habla de cinco paradigmas de investigación didáctica contemporánea, que de una u otra manera se han preocupado de la interacción didáctica: presagio-producto, proceso-producto, mediacional centrado en el profesor, mediacional centrado en el alumno, y ecológico. Vamos a analizar las aportaciones de estos cinco paradigmas.

### **3.2. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Presagio-Producto.**

Considera como principal variable de la eficacia de la enseñanza las características personales del profesor.

Las investigaciones que genera se preocupan por descubrir las relaciones entre las aptitudes del profesor y el rendimiento académico, los juicios de los alumnos y los juicios de los expertos.

Algunas limitaciones de este paradigma son:

- No considera la relación que hay entre el ser y el actuar.
- No considera el contexto ni los factores mediadores que intervienen entre las características del profesor y los efectos en el aprendizaje.
- Los diseños de investigación son muy reduccionistas.

### **3.6. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Proceso- Producto.**

Preocupado por los métodos eficaces de enseñanza y la preocupación por identificar patrones de conducta docente eficaz que conduce a los diferentes estudios de observación sistemática en el aula, cuyo representante más conocido es Flanders (1967). La variable más importante a estudiar es el comportamiento observable del profesor en el aula, para ello se preocupan en desarrollar técnicas objetivas, sistemas de categorías de observación, que conduzcan al establecimiento de relaciones –leyes- entre los comportamientos de los profesores en el aula y los aprendizajes de los alumnos. En este paradigma se utiliza fundamentalmente la metodología cuantitativa.

Rosenshine (1971) citado por Medina (1988: 16) describe cuatro etapas en la investigación dentro de este paradigma:

1. Definir las conductas a observar y crear un instrumento que las pueda registrar sistemáticamente.
2. Registrar las conductas en el aula.
3. Jerarquizar las clases en función de los resultados.

4. Investigar los comportamientos cuya frecuencia de aparición se encuentra ligada a los resultados observados en las clases.

Aunque el alcance de este paradigma ha sido mucho mayor, acaparando la investigación durante la década de 1960 y 1970, podemos encontrar en él algunas limitaciones:

- a) El sistema de categorización pretende la neutralidad y la objetividad científica, pero como se deduce del estudio de Álvarez (1993), las categorías responden a un marco conceptual subyacente.
- b) Sigue cayendo en la simplificación al limitarse a lo observable y cuantificable.
- c) La consideración de que la interacción sólo fluye por la acción del profesor, no teniendo en cuenta que muchos de sus comportamientos son de respuesta a sus alumnos.
- d) No presta casi atención al contexto, por lo que sus extrapolaciones son de dudoso valor.
- e) Restringen “el producto de enseñanza” a los resultados en las calificaciones académicas o en tests de inteligencia.
- f) La categorización previa restringe forzosamente el campo observacional, con lo que ello conlleva de pobreza conceptual y de rigidez.
- g) Escasa o nula consideración de la variable alumno.

Dentro de este paradigma se encuentran Allen y Ryan (1969), Anderson y Kaplan (1974), Brophy (1973), Flanders (1971-77), Cooper y Allen (1970), Cooper (1980) y Anderson (1986). Destacan especialmente por la repercusión posterior, los estudios de Flanders sobre el análisis de la interacción verbal en el aula, con un sistema

de 10 categorías que recogen todos los acontecimientos verbales que se producen en el aula. Siete categorías están referidas al profesor, dos a los alumnos y la décima se reserva para el silencio o la confusión.

Una de las críticas que se hacen a este paradigma es su contenido esencialmente empírico y descriptivo no profundizando en el por qué de las respuestas o aprendizajes.

Algunas investigaciones desde este paradigma son (Medina,1988):

- WITHAL (1949): Estudia la conducta verbal del profesor y el clima emocional que genera en el aula. Establece 7 categorías referidas todas a intervenciones del profesor:
  - Para dar confianza.
  - De empatía.
  - De presentación de informaciones.
  - Sin intencionalidad expresa.
  - Directivas.
  - Reproadoras.
  - Autojustificadoras.
- RYANS (1960): Investiga el comportamiento prototípico del profesor, elaborando una serie de 22 atributos dicotómicos que sirven de base para elaborar el perfil deseable del profesor. Destaca mediante un análisis factorial, seis factores relevantes en los profesores:
  - Dimensión comprensivo-democrática.
  - Capacidad de trabajo y actuación metódica.

- Disponibilidad y accesibilidad a los alumnos.
  - Capacidad de entusiasmo y disponibilidad.
  - Adaptabilidad y aptitud de estimulación y apertura.
  - Rasgos fonéticos y personales agradables.
- JOYCES (1967): Investiga el comportamiento del profesor a través de cuatro categorías principales subdivididas en otras 17. Las cuatro principales son: sanción, información, procedimiento y mantenimiento.
  - FLANDERS (1967): Investiga la interacción verbal en el aula a través de 10 categorías , siete para el profesor, dos para el alumno y una para momentos de silencio o confusión (Tabla 4.1).

Habla el Profesor	Responde	1. Acepta sentimientos. 2. Alaba o anima 3. Acepta o utiliza ideas de los alumnos
	Pregunta	4. Pregunta
	Inicia	5. Expone o explica. 6. Da instrucciones 7. Critica o justifica su autoridad.
Habla el Alumno	Responde	8. Respuesta del alumno.
	Inicia	9. El alumno inicia el discurso.
Silencio o confusión		10. Silencio o confusión

Tabla 4.1. Categorías de análisis didáctico de Flanders.



- LANSHEERE y BAYER (1969): Su investigación pretende ser una sistematización de los modelos de interacción verbal. Para ello establecen 35 funciones agrupadas en 9 grandes categorías. Definen la función como “todo acto verbal de enseñanza producido por el profesor” ( Lansheere y Bayer 1969: 24). Las funciones son las siguientes:

- Funciones de organización.

- \*\* Regular la participación de los alumnos.

- \*\* Organizar los movimientos de los alumnos.

- \*\* Ordenar.

- \*\* Cortar una situación de conflicto.

- Funciones de imposición.

- Funciones de desarrollo.

- \*\* Estimula.

- \*\* Exige una investigación personal.

- \*\* Estructura el pensamiento del alumno.

- \*\* Aporta ayuda solicitada por el alumno.

- Funciones de personalización.

- \*\* Acoge una exteriorización espontánea.

- \*\* Incita al alumno a explicar la experiencia extraescolar.

\*\* Interpretar una situación personal.

\*\* Individualiza la enseñanza.

- Funciones de feed-back positivo.
- Funciones de feed-back negativo.
- Funciones de concreción.

\*\* Utiliza el material.

\*\* Invita al alumno a servirse de él.

\*\* Técnicas audiovisuales.

\*\* Escribe en el encerado.

- Funciones de afectividad positiva.
- Funciones de afectividad negativa.

- LANSHEERE Y DELCHAMPS (1979): Analizan exhaustivamente la conducta no verbal agrupando las descripciones en seis amplias categorías:

- Zona de los ojos.
- Zona de la boca.
- Zona de la cabeza (movimientos).
- La mirada.
- Movimientos de dedos, manos y brazos.
- Movimientos del cuerpo.

- BELLACK y col. (1966): Estudian la comunicación en el aula sobre la base de la palabra, mediante cuatro funciones recíprocas entre los agentes intervinientes:
  - Estructuración.
  - Solicitación.
  - Respuesta.
  - Reacción.
- TABA (1964): Intenta encontrar relaciones entre la interacción y el desarrollo cognitivo de los alumnos. En última instancia pretende que los profesores sean capaces de estimular la capacidad cognitiva de los alumnos.
- GALLAGHER (1967) Y ASCHNER (1965): Igualmente se encuentran en la línea de relacionar interacción con capacidades cognitivas para llevar sus conclusiones a la formación de docentes y que sean capaces de desarrollar en sus alumnos:
  - La memoria.
  - El pensamiento convergente.
  - El pensamiento divergente.
  - La evaluación.
  - El aprendizaje de rutinas en el aula.
- VILLAR (1984): Basándose en las investigaciones de Gallagher y Aschner y Taba, elabora varios modelos (CLAIM y VIVEROS) para explicar la relación entre actitudes del profesor y los rendimientos cognitivos de los alumnos.

Algunos modelos generados dentro de este paradigma son:

#### MODELO DE GAGE :

Es un modelo (Figura 4.2) del programa BTES (1975-1979) (Beginning Teacher Evaluation Study) en el que la variable tiempo influye en los productos de los alumnos. Se consideran tres tipos de variable tiempo:

- Tiempo asignado: es el dedicado por el profesor a la enseñanza de contenidos.
- Tiempo ocupado: Es el tiempo que el alumno dedica a actividades de aprendizaje de contenidos.
- Tiempo de aprendizaje académico (ALT): es el tiempo que el alumno dedica a actividades de bajo nivel de dificultad que favorecen los éxitos de aprendizaje.



Figura 4.2. Modelo BTES de Gage.

### MODELO DE DUNKIN Y BIDDLE (1975).

Contempla cuatro tipos de variables (Figura 4.3):

- De presagio: Características y experiencias del profesor.
- De contexto: Características del Centro, el aula y el alumno.
- De proceso: Comportamientos del profesor y de los alumnos.
- De producto: Conocimientos, habilidades etc. logrados por el alumno.

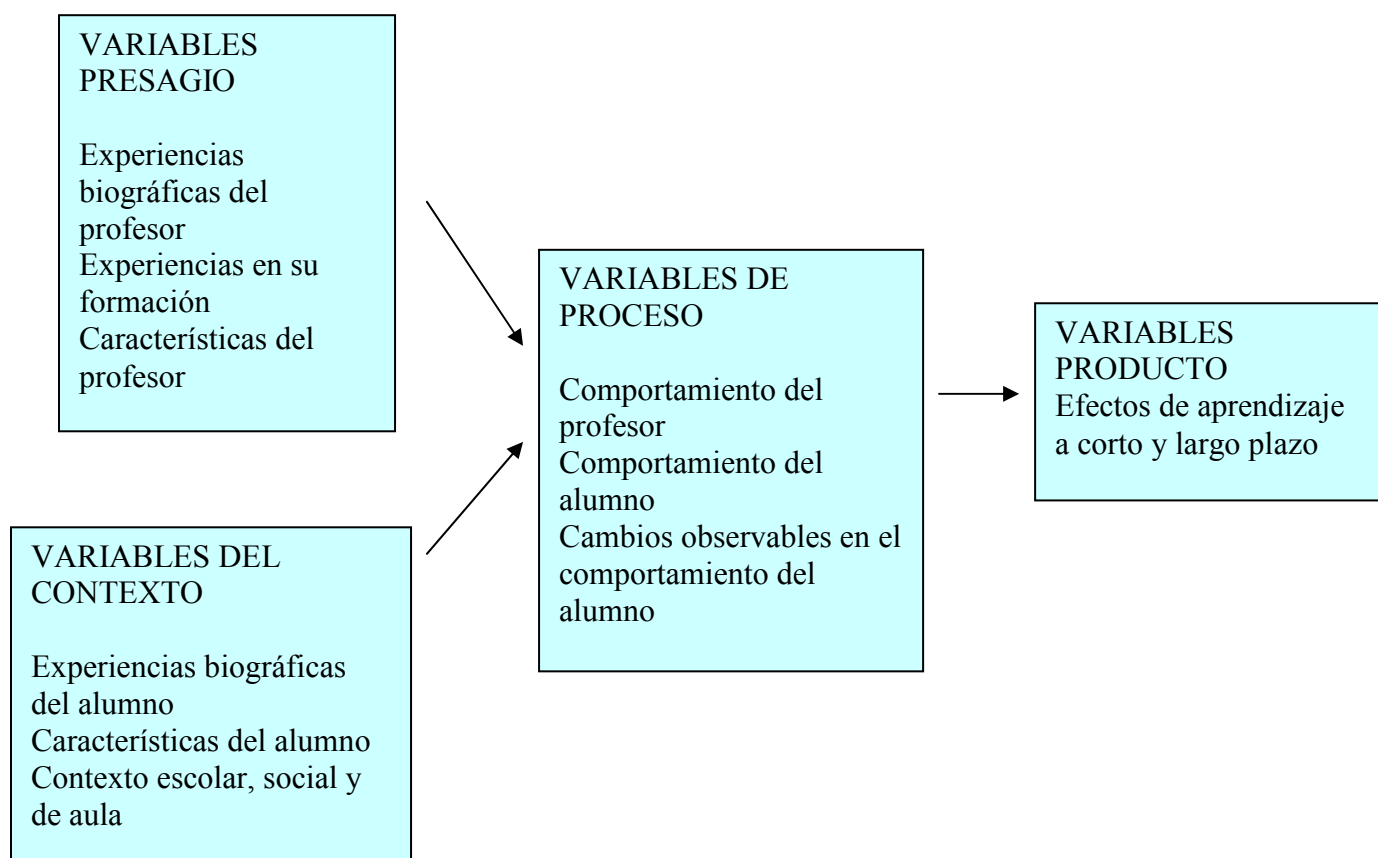


Figura 4.3. Modelo de Dunkin y Biddle.

## MODELO DE MEDLEY (1980)

Es un modelo superador del paradigma pues considera al aprendizaje como variable que no depende exclusivamente de la enseñanza., sino también de las actividades del alumno(G) y de las características (A), competencias(B) y actuación concreta del profesor (F).

Este modelo (Figura 4.4) permite investigar sobre muchas relaciones bipolares o multipolares (A-B; D-H; C-F-H etc.)

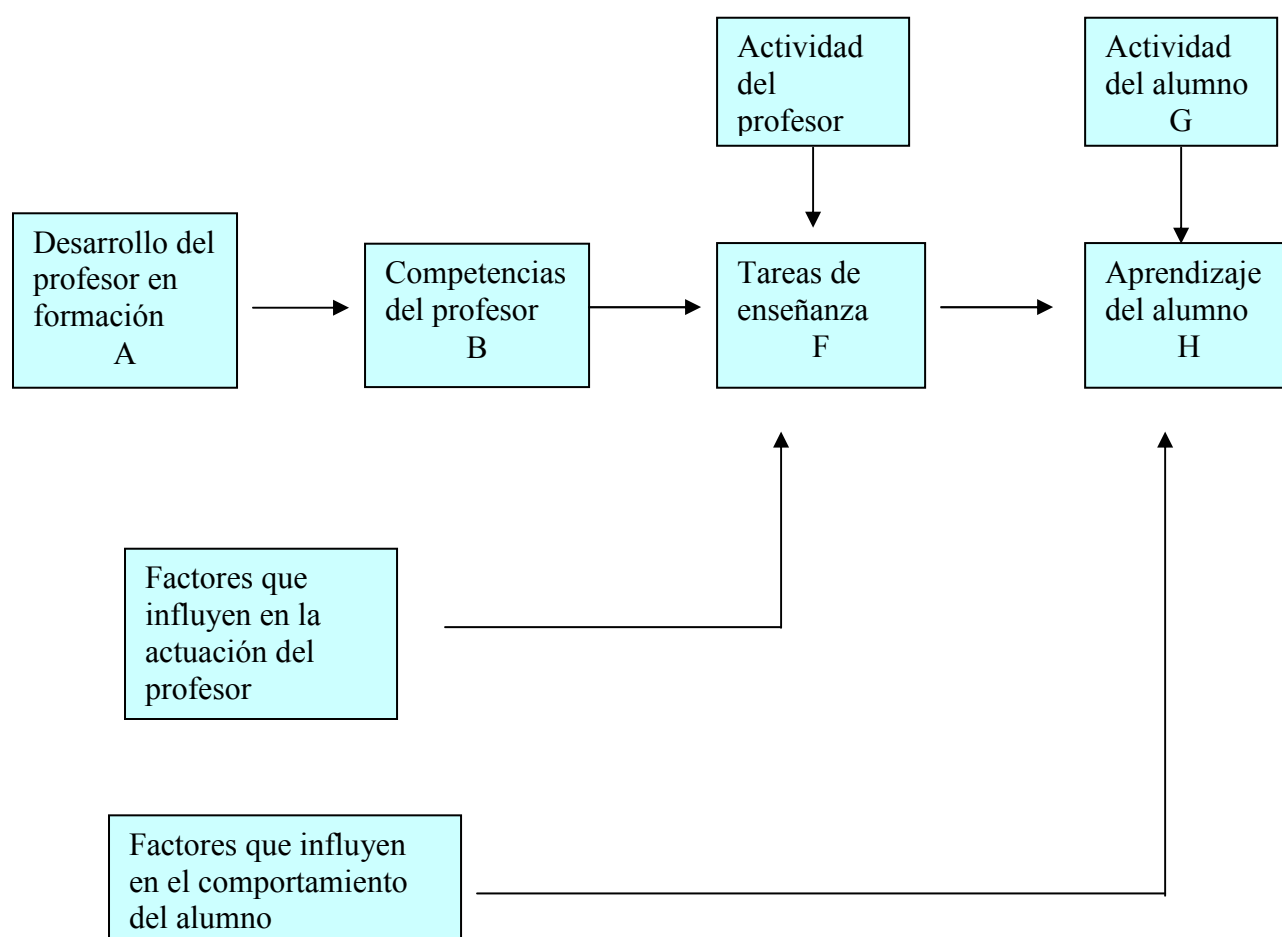


Figura 4.4. Modelo de Medley (1980)

### **3.4. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Mediacional Centrado en el Profesor.**

Surge como superación del anterior, al investigar sobre los por qué de las acciones en el aula. No busca relación entre procesos y resultados sino los factores que median, determinan y actúan sobre el proceso e influyen en los resultados. De modo que no sólo el comportamiento del profesor es importante sino también el del alumno.

Este paradigma supone para Pérez Gómez (1983: 115) una perspectiva específicamente situada en el ámbito de la enseñanza más que en el ámbito del aprendizaje.

Los comportamientos del profesor comienzan a ser vistos como fruto de procesos de reflexión, de toma de decisiones que el profesor debe tomar, sus pensamientos en definitiva sobre la práctica.

Las investigaciones dentro de este paradigma buscan identificar las variables que toman parte en los procesos de elaboración y puesta en práctica de las decisiones del profesor. Según Yinger (1986) hay tres decisiones que ha de tomar el profesor:

- Decisiones preactivas: planificar.
- Decisiones interactivas: actuación coherente con la planificación.
- Decisiones post-activas: valoración y estimación del proceso y de los resultados.

Las decisiones que toman los profesores son fruto de diversas influencias que tiene el profesor y que ha de procesar. Estas influencias, para Shavelson (1979) son:

- 1) Las expectativas que el profesor se hace de su grupo de alumnos y de cada uno de ellos.
- 2) Las creencias, presupuestos ideológicos, teorías y actitudes que tiene sobre la educación.
- 3) El tipo de tareas de instrucción: objetivos a alcanzar.
- 4) Los materiales y estrategias disponibles que pueden limitar o favorecer un tipo de acción educativa.

El paradigma mediacional centrado en el profesor añade al modelo de análisis y desarrollo de competencias el aspecto necesario, pero no suficiente, de comprender la necesidad de racionalizar la toma de decisiones antes durante y después del proceso educativo. Traslada el peso de la investigación a los procesos mediadores que ejerce el profesor entre los estímulos del aprendizaje (comportamientos y características docentes) y los resultados (producciones del alumno). En este paradigma se armonizan las metodologías cuantitativas y cualitativas.

Entre las investigaciones dentro de este paradigma destacan:

- Shavelson (1975): Considera la enseñanza como un proceso de adopción de decisiones.
- Clark (1976,1979): También considera la enseñanza como un proceso de toma de decisiones.
- Yinger (1977): El profesor es considerado esencialmente como un planificador.



- Vinsonholer, Wagner, Elstein, (1977): El profesor es, sobre todo, un diagnosticador.
- Stenhouse (1975): El profesor como investigador.

El modelo más representativo de este paradigma es el de Shavelson (1979) que analiza las decisiones que toma el profesor en función de cuatro tipos de variables: expectativas, creencias, naturaleza de las tareas y disponibilidades (Figura 4.5).

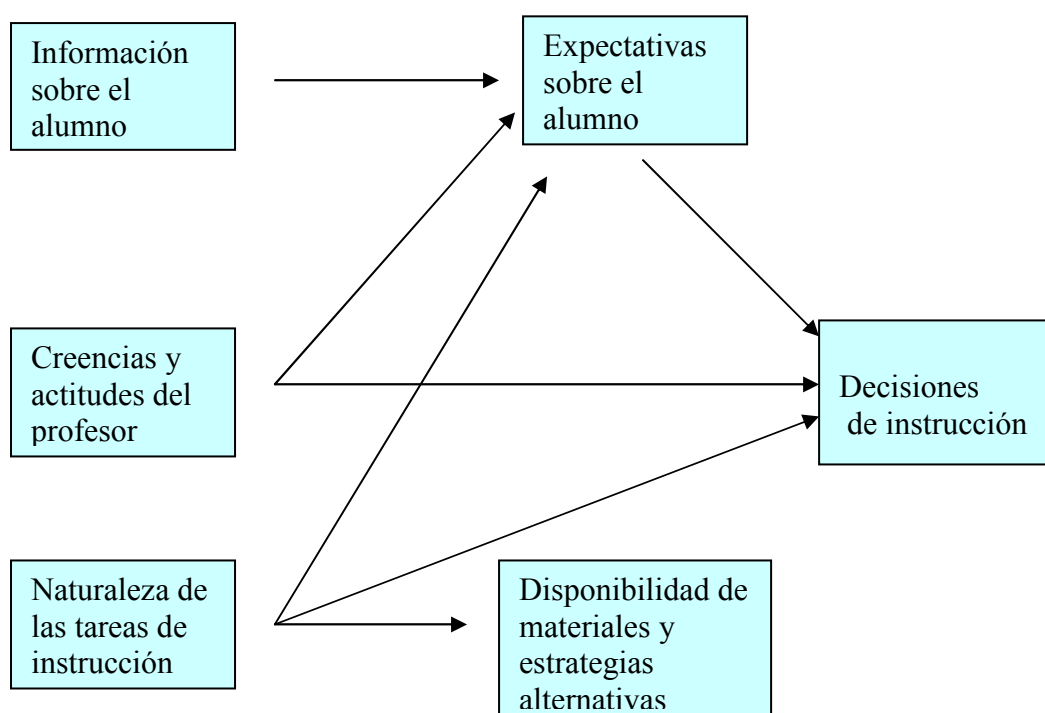


Figura 4.5. Modelo de toma de decisiones de Shavelson.

Dentro de este paradigma ha surgido un subparadigma denominado del “Pensamiento del Profesor”, centrado en el estudio de la construcción de teorías y de esquemas de acción en el aula por parte del profesor.

### **3.5. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Mediacional Centrado en el alumno.**

Medina (1988: 18) cita los trabajos de Rothkopf (1976) y de Shimron (1976) en los que se prueba la importancia que también tienen los alumnos en cuanto mediadores en los procesos de aprendizaje.

Este nuevo enfoque presta atención a los procesos cognitivos que median entre los estímulos, los comportamientos del profesor incluidas sus decisiones, y los aprendizajes que diferirán no sólo en función de todo lo anterior, sino en función de cómo cada alumno procese la información la codifique y la transfiera.

Las investigaciones dentro de este paradigma pretenden indagar (Pérez Gómez, 1983: 121):

- Cómo el alumno percibe las demandas de las diferentes tareas del aprendizaje escolar y de la relevancia de los estímulos para la realización de las mismas.
- Cómo el alumno se implica autónomamente en el desarrollo de los procesos que requieren tales tareas.
- Qué tipos de procedimientos mentales utiliza para organizar el conocimiento disponible, asimilar nuevos materiales y relacionar conceptos para resolver problemas.

Las principales investigaciones en este paradigma son:

- Rothkopf (1976):
- Shimron (1976).

- Olson y Bruner (1974).
- Snow (1974).
- Brandsford y Frants (1976)
- Diego Márquez (1978).
- Winne y Marx (1977): Realizan un modelo que pretende integrar los mediacionales del profesor y de los alumnos para analizar las influencias recíprocas entre profesor y alumnos.

Aunque los paradigmas mediacionales siguen aportando luz a la comprensión de las interacciones en el aula, se le pueden hacer las siguientes críticas:

- El ambiente natural del aula no es el individuo aislado, sino un grupo en permanente interacción.
- Le dan muy poca relevancia a las variables contextuales.
- Dan por válida la relación causal de pensamiento-conducta, cuando las conductas pueden verse influidas por otras variables.

### **3.6. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Ecológico.**

Según Lortie (1973) describe las demandas del entorno y las respuestas de los agentes a ellas así como los modos de adaptación, todo ello desde una perspectiva etnográfica.

Titone (1986:51) cree que el proceso de enseñanza-aprendizaje “es esencialmente interactivo, dialéctico, en el que se entrelaza el análisis del lenguaje del docente con el del discente, no como segmentos separables, sino como momentos de un único proceso comunicativo”.

El paradigma ecológico se desarrolla en los años 1980 aplicando una metodología etnográfica y eminentemente cualitativa a la realidad única que caracteriza a cada aula.

Para Doyle (1986) este paradigma estudia las relaciones entre las situaciones del aula y los modos cómo responden a ellas profesores y alumnos. En términos semejantes se expresa Lortie (1973). El aula ha de estudiarse como una realidad microsocial que debe incorporar los estudios etnográficos e integrar las referencias ecológicas que permiten interpretar las relaciones entre el comportamiento y su entorno. Dentro de este paradigma se considera que cada aula genera su propia cultura debido a las peculiares interacciones entre profesor y alumnos y a las recíprocas interpretaciones que otorgan los mismos.

Para Hamilton (1983), la investigación ecológica debe:

- Atender la interacción entre personas y su entorno.
- Asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje como en continua interacción.

- Analizar el contexto de aula como influido por otros contextos en interdependencia.
- Tratar los fenómenos no observables, como pensamientos, creencias etc. De los agentes del aula.

Dada la diversidad de enfoques metodológicos que se utilizan dentro de este paradigma, hay autores que prefieren hablar de enfoque interpretativo (Erickson, 1989) que integra análisis cualitativos, etnográficos, fenomenológicos, interaccionista simbólico, observacional participativo, estudio de casos y constructivista.

Schulman (1986) cree que en el desarrollo de este paradigma han influido investigadores de diferentes campos como:

- La Etnografía: Erikson y Phillips.
- La sociología: Delamont, Atkinson y Lighfoot.
- La sociolingüística: Cazden y Green.
- El currículum: Doyle.

El paradigma ecológico hace hincapié en la idiosincrasia propia de cada clase, en la que los status, roles y relaciones desarrollados no tienen nada que ver con los de otra o con los de esa misma clase ante otro profesor. Asume los principales principios del paradigma mediacional, pero desde una perspectiva integradora que tiene en cuenta además los factores contextuales que provocan la realidad irrepetible del aula. Las principales características del enfoque ecológico son (Doyle, 1979):

- Una perspectiva naturalista: Se pretende analizar la vida real del aula con 1datos situacionales y con una metodología etnográfica.

- Una interpretación clara de las relaciones entre el medio ambiente físico y psicosocial y los comportamientos.
- Una perspectiva interdisciplinar, de diferentes ciencias humanas, no sólo de la Psicología, como la sociología, la lingüística etc.
- Consideración del aula como un ecosistema que se configura con la propia interacción de sus ocupantes.
- Consideración del aula con una vida propia con unas características genéricas: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia.
- Una perspectiva diagnóstica que pretende encontrar el por qué de las relaciones dentro de un aula particular.

Hamilton (1983) habla de cuatro criterios que deben estar presentes en cualquier investigación ecológica y que pueden quedar incluidos en los anteriores.

La metodología que se utiliza en este paradigma es eminentemente cualitativa, aunque sin despreciar la cuantitativa. Destacan entrevistas, diarios, grabaciones, observación participante etc.

Algunas investigaciones dentro de este paradigma son:

- Delamont (1984): Dentro de la perspectiva del interaccionismo simbólico (actuamos en un proceso constante de negociación de acuerdo con la forma en la que interpretamos el mundo), analiza la interacción de la clase desde el contexto temporal, espacial, institucional y educativo.

- Zimmermann (1982): Es una investigación sobre la comunicación no verbal en la escuela infantil, en la que viene a demostrar que la interacción entre profesor y alumnos es diferente según que éstos sean “niños buenos” o “niños difíciles”, es decir, con conducta desviada.
- Cazden (1986) y Green (1983): Hacen un análisis del discurso del aula que tiene en cuenta la interacción alumnos-alumnos, alumnos-profesor y las interacciones verbales y no verbales.
- Doyle (1986): Analiza las relaciones entre las dificultades cognitivas de las tareas y el hecho de tener que realizarlas en el aula.
- Wood (1987): Desde un presupuesto etnográfico, analiza la vida en las aulas a través de observaciones participantes, entrevistas y notas de campo.
- Erickson (1989): Desde una perspectiva micro-etnográfica, analiza las aulas mediante observaciones participantes y narración de recuerdos. Su objetivo es que los profesores actúen como historiadores naturales.
- Elliot (1984): Demuestra que los alumnos aprenden a responder lo que se les demanda, no porque lo consideren formativo, sino porque es lo que espera el profesor.

Las principales limitaciones de este paradigma son:

- Muchos de los métodos empleados poseen escasa posibilidad de contrastación.
- La incidencia en lo idiográfico resta posibilidades de generalización.

- Es muy difícil atender a todo el universo que se desea conocer.
- Las inferencias no siempre son justificables.

Algunos modelos dentro de este paradigma son:

MODELO DE TIKUNOFF (1979). Tikunoff afirma que la interacción en el aula está condicionada por tres tipos de variables contextuales que influyen en los procesos de configuración semántica que hacen alumnos y profesor sobre la realidad del aula incluido el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho cree que los aprendizajes son fruto más que de la motivación o capacidad del alumno, de la capacidad de construir significados en continua negociación con el profesor.

Los alumnos (Figura 4.6) tienen que aprender además de los mensajes instructivos los códigos de información que se generan en el aula.

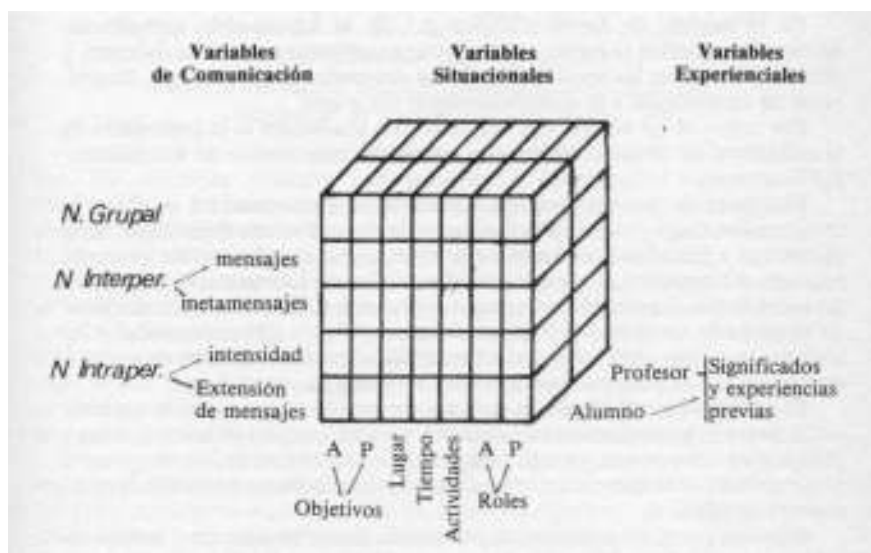


Figura 4.6. Modelo semántico-contextual de Tikunoff. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1983:129).



## MODELO ECOLÓGICO DE DOYLE (1979)

Doyle considera que toda la vida del aula gira en torno a la concreción de la estructura de las tareas académicas mediante el intercambio de actuaciones-calificaciones. En el aula se negocian normas de comportamiento (Figura 4.7), roles, tareas etc. que desemboca en un clima de trabajo y de demandas de aprendizaje.

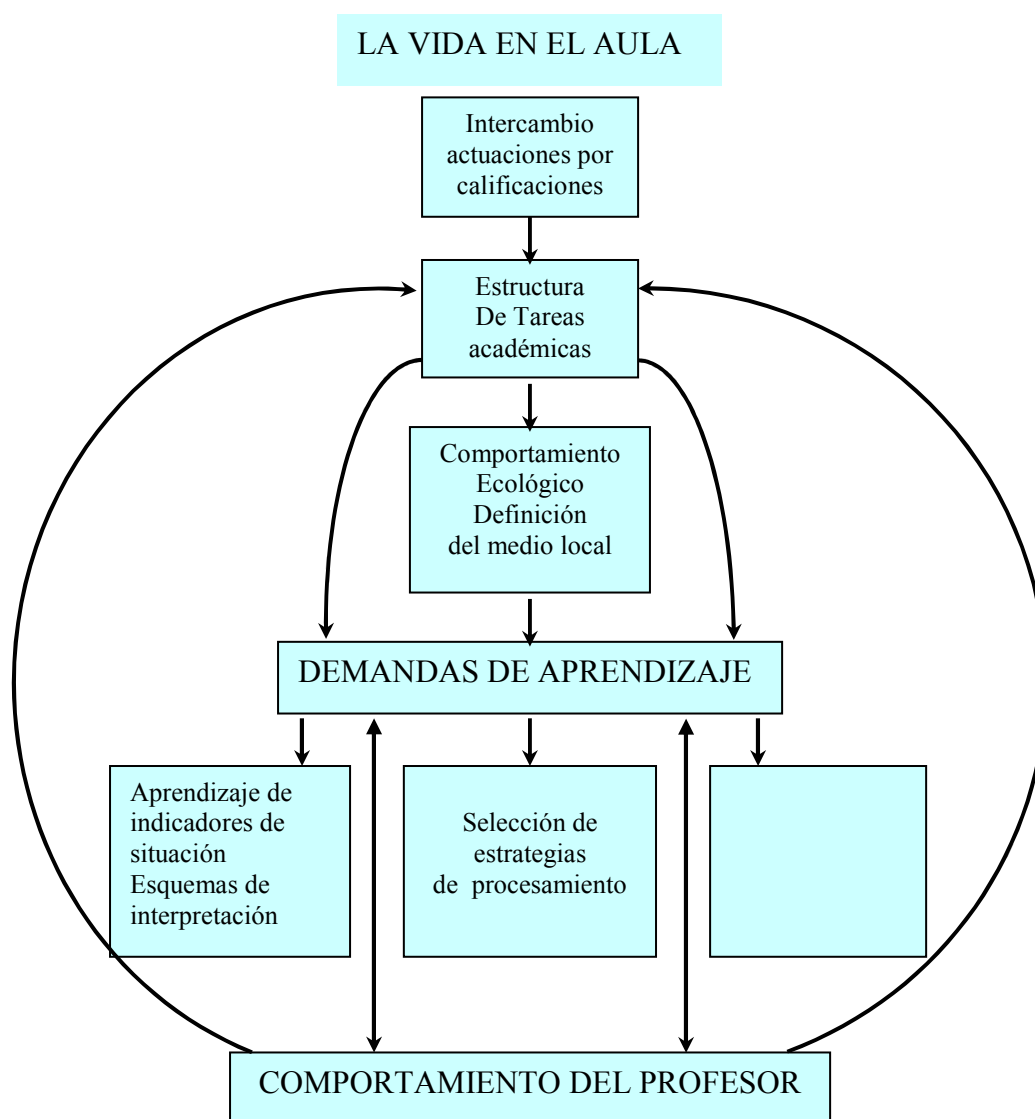


Figura 4.7. Modelo ecológico de Doyle. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983:131).

### MODELO DE BARKER (1982)

Barker basa su modelo (Figura 4.8) de comunicación didáctica en el hecho de ser el profesor el que en primer lugar genera la comunicación, seguida por el alumno en su necesidad de encontrar información. El profesor utiliza diversos canales y códigos de información que deberán adecuarse al receptor. El clima de comunicación (Medina, 1988: 45) es la suma de influencias sociales, personales y culturales (herencia) presentes y futuras, que caracteriza el conjunto de interacciones que se llevan a cabo, influenciado por la personalidad, lenguaje y entorno físico.

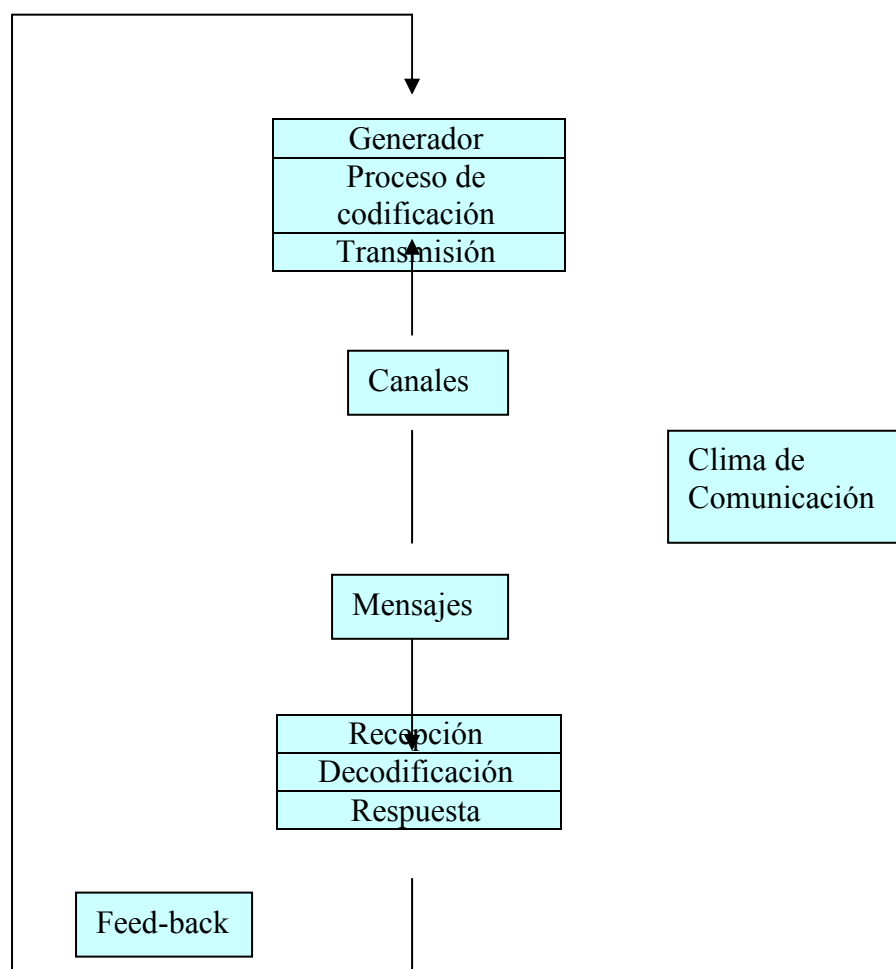


Figura 4.8. Modelo de interacción comunicativa de Barker

### MODELO DE CAZDEN (1986)

Apoyándose en la concepción ecológica de Doyle y la observación sobre las situaciones naturales en las que se da la interacción señaladas por Green, Cazden hace una presentación del desarrollo del análisis del discurso en el aula, enriquecida con una descripción de estudios transculturales. Su descripción de la comunicación en la clase abarca:

- La interacción entre los alumnos.
- El discurso del profesor.
- Registro de la actuación del profesor: léxico, prosodia, expresión, humor,. Afecto.
- Preguntas de los profesores y respuestas de los alumnos.
- Interpretación de las demandas de los alumnos y de los modos de participación.
- Análisis de las estructuras de participación.
- Estudio comprensivo de la configuración de la lección.

#### MODELO CIVEL DE TITONE (1976)

El modelo CIVEL (categorías de interacción verbal en la enseñanza lingüística) es un modelo descriptivo de análisis de la interacción en el aula que consta de tres fases y 33 indicadores en total referidos al profesor y a los alumnos que nos dan una idea del grado de participación del alumno y del estilo de enseñanza que genera el profesor.

Las fases son:

1ª Fase de actuación ( con 19 indicadores)

- a) Orientación global
- b) Análisis operativo
- c) Síntesis operativa.

2º. Fase de ejercitación (con 10 indicadores)

3ª. Fase de control (con 4 indicadores).

Es muy modelo muy reduccionista ya que se limita a los aspectos instructivos y de tareas.

MODELO SACLE DE TITONE (1979-80).

Es un modelo más amplio que el anterior formado por 66 indicadores que abarca los siguientes aspectos:

- Semántico: formado por nueve rasgos, se refiere a las formas didácticas relacionadas con los contenidos (explica, dialoga, ilustra...)
- Sintáctico: referido a los aspectos formales del lenguaje: lingüísticos (corrección, vocabulario...), paralingüísticos (tono...) y cinéticos (mímica...).
- Pragmático: actuaciones contextuales y procesuales: estructura organizativa del aula y estrategias didácticas.

Con estos tres aspectos se pretende explicar el comportamiento lingüístico del profesor, generando un índice denominado cociente de formalidad lingüística en el que maneja tres estilos, el formal, el poco formal y el informal.

PARADIGMAS	PROCESO-PRODUCTO	MEDIACIONAL	ECOLÓGICO
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formular leyes que relacionen comportamiento docente y aprendizajes.</li> <li>• Identificar y potenciar conductas docentes provocadoras de aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrir los factores intervinientes que median, determinan y actúan sobre el proceso de enseñanza y que influyen en los resultados del aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiar las relaciones entre las demandas del entorno (situaciones de clase) y los modos cómo responden a ellas los individuos.</li> <li>• Estudiar el aula como realidad microsocial.</li> </ul>
METODOLOGÍA	Fundamentalmente cuantitativa.	Se armonizan métodos cuantitativos y cualitativos: diarios, entrevistas, grabaciones...	Fundamentalmente cualitativa. Métodos etnográficos: entrevistas, diarios, observación participante, registros etc.
AUTORES	FLANDERS, COOPER, ALLEN, ANDERSON	SHAVELSON, BERLINER, OLSON	DOYLE, SHULMAN, ELLIOT, HAMILTON, ZIMMERMAN
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El modelo de formación del profesor está basado en el desarrollo de competencias y en su actuación en el aula.</li> <li>• Los modelos están orientados a la acción del profesor.</li> <li>• La investigación está basada en instrumentos que permitan el registro sistemático de conductas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del alumno en el aprendizaje independientemente del comportamiento del profesor.</li> <li>• Importancia de la toma de decisiones por parte del profesor: preactivas/interactivas/postactivas.</li> <li>• Preocupación por la comprensión y descripción que por la orientación normativa de la acción didáctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia de la interacción en el aula.</li> <li>• Importancia de procesos no observables como pensamientos, actitudes, creencias...</li> <li>• Asumir el proceso de enseñanza/aprendizaje como interactivo continuo.</li> <li>• Análisis del contexto de aula como influido por otros contextos en permanente interdependencia.</li> <li>• Cada aula genera su propia cultura.</li> </ul>

Tabla 4.2. Principales Paradigmas de investigación didáctica.

### 3.7. Las interacciones alumno-alumno.

Antes de entrar a analizar cuáles son los componentes de la interacción didáctica quisiéramos detenernos en las interacciones alumno-alumno. Las investigaciones sobre este tipo de interacciones no han tenido el desarrollo ni el interés que las realizadas entre profesor-alumno. De hecho, las relaciones alumno-alumno han sido consideradas hasta hace poco como negativas en el rendimiento escolar por lo que habían de ser eliminadas o reducidas (Johnson, 1981). La perspectiva constructivista de la Psicología ha dado un giro al enfoque de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, de modo que el papel mediador entre un conocimiento y un alumno puede ser ejercido por el profesor o por otro alumno. Webb (1989) entiende que la interacción alumno-alumno se puede considerar como una variable crítica del aprendizaje e incluso del desarrollo cognitivo.

Coll y Colomina (2000) mencionan una serie de investigaciones que ponen de manifiesto, por campos, el valor educativo de la relación entre alumnos:

- c) El proceso de socialización (Hartup, 1976; Lacy, 1978; Schmuck, 1971, 1978, 1985; Boggiano et al., 1986; LeMare y Rubin, 1987).
- d) La adquisición de competencias sociales (Jonson, 1981)
- e) El control de los impulsos agresivos (Hartup, 1978).
- f) La relativización de los puntos de vista (Gottman, Gonso y Rasmusen, 1975).
- g) El incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico (Alexander y Campbell, 1964; Stallings y Kaskowitz, 1974).

Ahora bien, siguiendo las teorías vigostkianas, es la calidad de las interacciones y no su cantidad lo que va a facilitar su adquisición y el desarrollo de estas competencias y habilidades. “No basta con dejar que los alumnos interactúen o con promover la interacción entre ellos para obtener de forma automática unos efectos favorables sobre el aprendizaje, el desarrollo y la socialización” (Coll y Colomina, 2000:339).

Del metaanálisis realizado sobre un centenar de investigaciones sobre relación entre rendimiento académico y organización social de las actividades de aprendizaje, Jonson, Maruyama y otros (1981) llegaron a las siguientes conclusiones:

- El rendimiento y la productividad de los participantes son superiores en situaciones cooperativas que en las competitivas y en las individualistas.
- El rendimiento y la productividad es superior en situaciones de cooperación intragrupo con competición intergrupal que en competición interpersonal.
- El rendimiento y la productividad es superior en la cooperación sin competición intergrupos que en la cooperación con competición intergrupos.
- No hay diferencias significativas entre la competición interpersonal y las actividades individualistas.

A pesar de las conclusiones no se especifica nada acerca del tipo de interacción ocurrido en las diferentes situaciones lo que abre una nueva vía de investigación en la actualidad.

Para Huertas y Montero (2001) dos de los principales modos de interacción educativa con vistas a la consecución de los aprendizajes son:

- 1) Los grupos cooperativos. Son especialmente recomendables para el aprendizaje de destrezas sociales (Jonson y Jonson, 1999; Slavin, 1999), los aprendizajes más complejos (Fernández Berrocal y Melero, 1995) y la aparición de la motivación intrínseca (Huertas, 1997; Alonso, 1991).
- 2) Las diadas entre iguales. Diversos estudios (Ellis y Rogoff, 1986; Rogoff, 1993; Lacasa, 1995) sostienen que estos procedimientos pueden ser menos efectivos que las tutorías con adultos especialmente en edades tempranas. Para que las diadas funcionen deben darse algunas condiciones:
  - Comunicación amplia entre ellos.
  - Intersubjetividad, compartiendo sentidos.
  - Planificación.
  - Entrenamiento.
  - Motivación basada en la implicación personal.
  - Reconocimiento afectivo.



#### **4. COMPONENTES DE LA INTERACCIÓN.**

Siguiendo a Medina (1990, 2003) la interacción como coimplicación existencial y social que propicia un conjunto de relaciones entre el profesor y los alumnos y éstos entre sí, precisa de los siguientes componentes: Los agentes, el discurso, el clima social y el contexto.

##### **4.1. Los agentes**

###### **4.1.1 Los profesores.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye en una constante relación e interacción entre los elementos personales esenciales que constituyen dicha relación, el profesor y los alumnos. la función interactiva del profesor debe de estar presidida por la búsqueda y la construcción de relaciones de aceptación entre los alumnos, la confianza y la autocrítica. son muchos los aspectos del profesor que van a incidir en dicha interacción. aquí vamos a considerar como más importantes la estructura relacional establecida y los roles y funciones de profesores y alumnos.

Cada profesor establece un tipo de relación con los alumnos en función de sus características personales, de su edad, de la edad de sus alumnos, de sus prejuicios, de los años de experiencia docente etc. vamos a considerar tres variables correspondientes a tres tipos de profesores siguiendo la tipología docente de brophy y good (1974):

- Profesores proactivos: con gran interacción con todos los alumnos, siendo sus expectativas flexibles que aplican a la individualización de la enseñanza.

- Profesores reactivos: con menor interacción, aunque con expectativas flexibles sobre los alumnos y concediéndoles gran protagonismo.
- Profesores sobreactivos: con poca interacción, siendo mayor con los sujetos más dotados, con expectativas poco flexibles, catalogando excesivamente a sus alumnos y tratándolos en función de la reciprocidad de las expectativas.

Son numerosas las investigaciones sobre el papel del profesor (Abraham, 1987; Esteve, 1984, 1987; Huberman, 1981; Marcelo, 1987; Peiró y otros, 1991) desde diferentes perspectivas. Desde la perspectiva de la Psicología social, Loscertales (1992) plantea que el papel del profesor dentro del aula debe orientarse a la conducción del grupo (Tabla 4.3), la socialización de los alumnos y hacia el logro de los aprendizajes.

Íntimamente relacionado con el estilo de liderazgo y con algunos roles del profesor como el de mantener la disciplina y el de instrucción, se encuentra lo que podemos conceptualizar como “El poder del profesor”. Cualquiera que hayamos tenido la oportunidad de ejercer como profesores en un aula sabemos que tanto el profesor como los alumnos tienen la capacidad de influir en ella, si bien hay notables diferencias. En primer lugar, el poder del profesor es más individual, mientras que el del alumno se basa en la aceptación en el grupo para hacer un frente común. En segundo lugar, el poder del profesor se entiende como legítimo, mientras que el del alumno se concibe como ilegítimo (Delamont, 1984) ya que lo que se espera de él es que obedezca a los profesores. En tercer lugar, el poder del profesor tiene que ser ejercido, no puede renunciar a él ya que eso sería renunciar al control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, por último, el poder del profesor está unido a

la comunicación, si no hay comunicación, el profesor está sin poder en la clase (McCroskey y Richmond, 1983).

<b>DISTINTOS ESTILOS DE CONDUCCIÓN DE GRUPOS</b>		
<b>AUTOCRÁTICO</b>	<b>DEMOCRÁTICO</b>	<b>LAISEZ-FAIRE</b>
<b>1. Designación del líder y toma de decisiones.</b>		
Líder elegido o designado. Toma él solo las decisiones. No admite discusión.	Líder elegido democráticamente. Admite discusión. Las decisiones se toman deliberando en común.	La forma de elección no importa. Inseguro. Se toman decisiones a merced de deseos individuales.
<b>2. Actuación del líder frente al grupo.</b>		
Directivo en el plano del contenido y del procedimiento. No toma en cuenta ninguna otra idea.	No directivo en el plano del contenido, directivo en el procedimiento para llegar al objetivo señalado.	No directivo en todos los planos. Su forma de dirigir es no dirigir. Deja al grupo a su merced.
<b>3. Desarrollo de las tareas</b>		
El líder usa todo su potencial para la tarea. Admite aportaciones al trabajo pero no discusión en la forma de hacerlo. Se hace responsable él solo de todo.	El líder facilita y organiza el trabajo colectivo. Ayuda al grupo a percibir sus procesos así como sus causas y motivaciones. Comparte la responsabilidad con el grupo.	Todos pueden expresar sus sentimientos como quieran pero el líder no organiza las actividades para una productividad positiva. Nadie asume ninguna responsabilidad.
<b>4. Productividad y satisfacción del grupo.</b>		
La productividad es alta pero sin una satisfacción adecuada. Se pueden generar sentimientos de agresividad y oposición y el clima es negativo y falta cohesión. El grupo se derrumba si el líder no está presente y activo en todo el proceso.	El grupo produce de forma positiva y con satisfacción. No hay apenas agresividad ni oposicionismo o tensión. El trabajo producido resulta original y constante. El espíritu de equipo es positivo y el grupo perduraría por sí solo si falta el líder.	El grupo está a gusto, pero la productividad es escasa o nula. La creatividad se da sólo en miembros aislados. El proceso es desordenado y sin madurez. Hay inseguridad, confusión y pasividad. Y ocasionalmente agresividad. El líder es ineficaz.

Tabla 4.3. Estilos de liderazgo de grupos. Loscertales, 1992:202.

El poder del profesor está unido al desempeño de sus roles de enseñante y como controlador de la disciplina en el aula. En cuanto al primero, estamos de acuerdo con Álvarez Núñez (1999) en que el poder le viene por tres vías:

- a) Ser la persona que tiene que ostentar el saber y además define lo que hay que aprender.
- b) Dirigir los procesos de aprendizaje, mediante estrategias como:
  - Dar turnos de palabra.
  - Seleccionar el tema a tratar.
  - Distribuir recursos y espacios.
  - Delimitar tiempos.
  - Imponer el código lingüístico.
- c) La evaluación. El papel del proceso de la evaluación juega un papel importantísimo en la interacción en el aula; los alumnos no sólo deben aprender conocimientos, sino que deben aprender a expresarlos, a comportarse, a relacionarse etc. ya que todo es evaluado por el profesor.

En cuanto al segundo aspecto, el profesor como controlador de disciplina en el sentido de mantener las normas de clase, es, si cabe, más importante que el anterior con vistas a que en el aula se trabaje en los procesos de enseñanza-aprendizaje para conseguir los logros previstos. McCroskey y Richmond (1983), citados por Álvarez Núñez (1999) hacen diferentes estudios para comprobar qué tipo de poder es el que más usan los profesores en su aula:

- Poder coercitivo: castigar o sancionar.
- Poder de recompensa: Reforzarles o eliminar castigos.
- Poder legítimo: Basado en el status superior del profesor.
- Poder referente: Basado en la identificación con una persona intentando comportarse como ella.
- Poder de experto: Basado en el mayor nivel de conocimiento de un tema o de una habilidad.

El hecho de que el profesor utilice más un poder que otro va a generar diferentes tipos de relaciones en el aula. Para Watkins y Wagner (1991) la disciplina en el aula no sólo depende de las relaciones que el profesor establece en el aula con sus alumnos sino sobre todo de la clase de actividades que propone.

Sin los agentes, sin el profesor y alumnos no tiene sentido plantearse la existencia de los demás elementos o componentes de la interacción. De uno y de otros se han realizado grandes expectativas y formulado numerosas funciones como, en general, se ha hecho con la educación misma. Ahora bien, ¿cuál es el rol docente?, ¿qué rol espera de él la sociedad? ¿qué funciones debe realizar?, ¿qué roles desempeñan los alumnos? ¿qué esperan los profesores de ellos?.

Sin pretender ser exhaustivos, vamos a ir respondiendo a estas preguntas. Aunque el rol desempeñado por cada profesor en el aula tiene la característica de ser único, ha ido cambiando con el discurrir del tiempo y está influenciado por numerosas variables, como el contexto, la sociedad, el barrio, el ambiente rural o urbano, los alumnos... y el propio pensamiento del profesor, se puede llegar a un consenso sobre cuáles son los roles mayoritariamente desempeñados por los profesores. Sorenson (1963) habla de seis sub-roles principales del profesor:

- Orientador: de modos de acción.
- Asesor: ayuda.
- Mantenedor de la disciplina: hace cumplir las normas.
- Informador: expone los contenidos y explica.
- Motivador: recompensa actividades.
- Mediador: De ayudas externas.

Los roles son los papeles asumidos por los miembros de un grupo y aceptados externamente. tradicionalmente los roles desempeñados por el profesor han sido los de instructor / enseñante y el de mantenedor de la disciplina a los que se le van uniendo otros, cada vez más, conforme cambia la sociedad:

- Rol de instructor / enseñante: es el papel más conocido y demandado por padres y alumnos , el profesor que enseñe la disciplina. es lo llama delamont (1984) el control sobre el conocimiento que posee el profesor y que se convierte en su recurso más poderoso.
- Rol de mantenedor de la disciplina: sin un mínimo de orden, de silencio, de organización de trabajo etc. no se podría producir el proceso de enseñanza-aprendizaje. por otra parte, el mantenimiento del sistema de autoridad es un elemento esencial en las relaciones entre los colegas. el profesor mantiene la disciplina en el aula de diferentes maneras, de forma autárquica, mediante consenso de normas, a través de premios y castigos etc., pero de cualquier forma sabe que sin el control de la clase no puede instruir. la disciplina, la tolerancia, el control son distintos en cada clase según el profesor, pues cada profesor tiene sus propias ideas sobre los mínimos necesarios para enseñar con éxito.

- Rol de orientador / mediador: con motivo de la puesta en marcha de los principios de la escuela nueva, del activismo pedagógico y de los métodos de descubrimiento, los profesores pueden desempeñar el rol de orientador, de director del aprendizaje, de mediador entre el conocimiento elaborado y el alumno. son numerosos los autores que dentro de una línea constructivista del aprendizaje destacan el rol de orientador-director por parte del profesor. podemos citar a título de ejemplo a calatayud (1988), driver (1988), gil (1986) etc.

Otros autores hablan de roles administrativos, ejecutivos y de enseñanza. Fuéguel (2000: 80) dice que es imposible hablar de un rol docente sin tener en cuenta en qué contexto nos estamos moviendo. En todo caso, hay dos roles que todos los profesores deben desempeñar forzosamente, el papel de instructor y el de mantenedor de disciplina. Husén (1981:147) afirma que un profesor puede ser definido como un organizador de oportunidades de aprendizaje para cada alumno. Su tarea es continua y sistemática y le exige la orientación del mismo proceso de aprendizaje y la comprobación de los resultados. El equilibrio entre estas tres misiones determina el rol del profesor.

Aunque hay discrepancias en cuanto a los contenidos de la instrucción (enseñanza) y en cuanto al cómo han de enseñarse esos contenidos, el desempeño del rol de instructor casi todos los profesores lo hacen manteniendo la interacción unida a las tareas de aprendizaje (hecho constatado por Flanders, 1977).

El rol de mantenedor de la disciplina es esencial, más que el primero, ya que si no se consigue mantener el orden en la clase será difícil enseñar con esperanzas

de éxito. También son distintos los modos de los que se valen los profesores para mantener el orden y la disciplina, aunque, en general, suelen pasar por impedir la familiaridad, crear cierta formalidad en las relaciones y erigirse en el máximo responsable del cumplimiento de las normas de clase.

Hay una serie de factores que inciden claramente en el modo en que el profesor ejerce sus roles fundamentales en el aula, que en la práctica se funden. Dejando a un lado la propia idiosincrasia del profesor, debemos contar con las otras personas que tienen significatividad para el profesor: los alumnos, los padres y, sobre todo, los colegas. Autores como Hargreaves (1979: 141) dan mucha importancia a la influencia de los colegas: “ las previsiones y evaluaciones de los colegas ejercen influencia trascendente sobre el modo en que el profesor interpreta y desempeña sus funciones en el aula. A mi parecer, la confianza de los profesores en las estimaciones de los colegas –que accidentalmente suelen negar con empeño– representa el mayor obstáculo para la introducción de cambios y experiencias educaciones en las escuelas medias”.

Los profesores toman como factor de medida de su autoestima profesional la opinión que los colegas poseen de ellos, por lo que suelen acomodar sus roles fundamentales (instrucción y mantenedor de disciplina) a la idea general que en el contexto de Centro Educativo tienen los colegas sobre los mismos.

Ha habido autores que han establecido no sólo roles sino estilos de roles diferentes. Waller hace un listado de 12, Thelen (1976) presenta una relación de siete modelos de profesor muy relacionados con su rol de instructor:

- Modelo 1. Discusión socrática: aprendizaje basado en debates.



- Modelo 2. Reunión pública: Se discute la organización del trabajo entre profesor y alumnos.
- Modelo 3. Aprendizaje: El profesor actúa como modelo.
- Modelo 4. Militar: El profesor controla e impone todo.
- Modelo 5. De empresa: El profesor negocia con los alumnos.
- Modelo 6. El buen equipo antiguo: El objetivo supremo son los aprendizajes.
- Modelo 7. Excursión turística dirigida: El profesor guía los aprendizajes.

Abraham (1984), Bayer (1984) y Bennet (1979) entre otros, han estudiado la relación entre el rol desempeñado por el profesor y las conductas de los alumnos. Los dos primeros evidenciaron cómo influye el autocontrol del profesor en el clima social, y el último cómo asumen funciones los alumnos según el estilo de enseñanza docente. El profesor suele definir sus roles explícitamente o implícitamente, como mínimo los referidos a la instrucción y a la disciplina, y en función de esa definición percibe, juzga y valora los comportamientos instructivos y disciplinarios de sus alumnos. Para intentar ayudar al profesor dentro del aula y superar la grandeza y miseria de su soledad como la llama Fernández Pérez (1994), podemos concluir diciendo que, en todo caso, el profesor debe:

- Conocer los roles y estilos de roles más usuales en el mundo profesional.
- Conocer cómo influye la asunción de determinados roles en el comportamiento de los alumnos.
- Capacidad diagnóstica para “adivinar” por donde puede caminar el grupo según adopte uno u otro tipo de roles.
- Flexibilidad para modificar el desempeño de sus roles.

Otra cuestión es lo que los alumnos esperan de su profesor, los roles que los alumnos creen que el maestro debe desempeñar. Diferentes investigaciones (Hargreaves, 1979) coinciden en las conductas que agradan o desagradan a los alumnos en cuanto a los roles de disciplina, instrucción y personalidad del profesor (Tabla 4.4). Nash (citado por Bassey, 1984) indica que los alumnos esperan que sus profesores se muestren con ellos como policías y jueces, no sólo como enseñantes. De sus investigaciones se deducen seis características del profesor deseables por los alumnos:

- Que mantenga el orden y castigue los comportamientos inadecuados.
- Que enseñe y exija actividades de aprendizaje.
- Que explique y ayude a los que no entienden.
- Que no sea aburrido.
- Que sea justo y ecuánime.
- Que sea amistoso.

	<b>CONDUCTAS / ROLES DESEADOS</b>	<b>CONDUCTAS NO DESEADAS</b>
DISCIPLINA	Mantiene el control	Es demasiado riguroso o “blando”
	Es equitativo	Tiene favoritos
	No impone castigos extremos	Impone castigos excesivos o arbitrarios.
INSTRUCCIÓN	Explica y ayuda	No explica ni ayuda
	Expone lecciones interesantes.	No conoce bien la asignatura
	Conoce bien la asignatura	o es muy monótono.
PERSONALIDAD	Es amigable y comprensivo	Ridiculiza, es sarcástico
	Posee buen sentido del humor	Carece de sentido del humor
	Se interesa por los alumnos personalmente	No lo hace.

Tabla 4.4. Roles del profesor deseados e indeseados por los alumnos.

Estrechamente unidas a los roles se encuentran las funciones del profesor. Los estudios hechos sobre las funciones del profesor se han unido al concepto de lo que se entiende por un profesor eficaz o lo que debe hacer un profesor para ser eficaz, es decir son modelos que se basan en la competencia o en la ejecución del profesor. En ambos casos siempre nos encontramos con funciones asociadas al dominio de la materia, al dominio de técnicas de enseñanza y a algunos aspectos más de personalidad como la paciencia, el aseo y el sentido del humor.

Oliva y Henson (1983) recogen las 23 competencias genéricas que el Estado de Florida adoptó en 1975 como esenciales para el desempeño de la función de profesor en todos los niveles educativos. Estas 23 competencias que abarcan no sólo el ámbito cognitivo sino también el afectivo, se agrupan en cinco categorías:

1. Destrezas de comunicación
2. Conocimientos básicos.
3. Destrezas técnicas: relacionadas con la programación, desarrollo y evaluación de las situaciones de e/a.
4. Destrezas administrativas: no sólo relacionadas con el archivo de documentos sino con la identificación de conductas disruptivas en el aula y la utilización de técnicas para corregirlas.

5. Destrezas interpersonales:  
relacionadas con habilidades sociales  
en las relaciones con los estudiantes.

En un estudio posterior, las 23 competencias se han subdividido en 117 elementos o subcompetencias.

En cuanto a la interacción del profesor con sus alumnos y las expectativas del profesor, las obras de “Pígmalión en la escuela”, de Rosenthal y Jacobson, y “La vida en las aulas” de Jackson, pusieron de manifiesto el curriculum oculto que se debe aprender en la escuela junto al explícito y además el hecho de que las expectativas que se forme el profesor de los alumnos podrá influir en los resultados académicos en la línea de la “profecía de autocumplimiento” de Merton (1984).

Hay un amplio consenso entre los investigadores en aceptar como variable principal en la formación de expectativas del profesor la observación de la conducta del alumno. Algunos autores, siguiendo las ideas de Jackson (1968) al respecto, se forman bajas expectativas de aprendizaje sobre los alumnos cuyas conductas van a propiciar el que el profesor no les pueda enseñar (Brophy, 1985; Cooper, 1977; Díaz-Aguado, 1983; Meyer, 1985).

Aunque el efecto Pígmalión recibió numerosas críticas (Thorndike, 1968; Snow, 1969; Elashoff y Snow, 1971) fundamentalmente por la ambigüedad de dicho efecto y las limitaciones metodológicas de la investigación, es un hecho demostrado (Brophy, 1985; Dusek y Joseph, 1983; Meyer, 1985...) que el profesor basándose en sus observaciones y mediante fuentes indirectas, se crea expectativas sobre sus alumnos que suelen ser flexibles y modificables, pero que en determinados casos

dichas expectativas pueden funcionar como auténticas profecías de autocumplimiento. En todo caso no parece que el efecto de las expectativas del profesor en el rendimiento del alumno sea mucho mayor del 5% de la varianza de dicho rendimiento (Brophy, 1983).

Díaz Aguado y Baraja (1993) hacen un análisis de los procesos de discriminación que pueden sufrir los alumnos en el aula por parte de los profesores debido a la influencia que tienen en él y en sus expectativas la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno, citando los estudios de Dusek y Joseph (1983) y de Baron, Tom y Cooper (1985). Díaz Aguado expone cuáles son los aspectos en los que se diferencia la interacción del profesor con sus alumnos en función de que tenga expectativas positivas o negativas:

- 1) La cantidad de interacciones.

Diversas investigaciones demuestran que el profesor interactúa más veces en público con los alumnos de expectativas positivas y más veces en privado con los de expectativas negativas (Goo, 1970; Jones, 1971; Rist, 1971; Brophy, 1985).

- 2) La cualidad de las interacciones.

En los primeros cursos de Educación Primaria hay una tendencia por parte de los maestros a infravalorar a los niños de status socioeconómico bajo (Rist, 1970, 1973; Page, 1971; Willis, 1972). Se ha observado que los profesores dirigen preguntas de superior dificultad y les deja mayor tiempo de respuesta a los alumnos de expectativas superiores (Brophy y Good, 1970; Brown, 1970; Jeter y Davis, 1973).

### 3) La distribución de refuerzos y críticas.

Hay una diferencia en el reparto de refuerzos y críticas siendo superiores los primeros para los alumnos de altas expectativas y superiores las segundas para los de bajas expectativas (Brophy y Good, 1974; Brophy, 1985; Cooper, 1977; Good, Cooper y Bladkey, 1980; Rosenthal, 1974).

Álvarez Núñez (1999) a la hora de explicar la profecía de autocumplimiento en la interacción didáctica, sigue el resumen que hacen Peterson y Barger (1985) del modelo de Darley y Fazio (1980). Este modelo se sintetiza en seis pasos:

1. El profesor elabora una expectativa sobre las conductas, intenciones o características de los alumnos, para predecir su comportamiento.
2. El maestro actúa en función de dicha expectativa interactuando con los alumnos de forma diferenciada.
3. El alumno percibe e interpreta el comportamiento del profesor. El alumno puede atribuir el comportamiento del maestro a su personalidad, al ambiente o a ambos.
4. El alumno responde al maestro según su interpretación.
5. El docente interpreta la respuesta del alumno que corrobora o rechaza sus expectativas iniciales.
6. El alumno percibe sus propias acciones provocando una confirmación de las expectativas iniciales del profesor hacia él o un cambio en las actitudes hacia el maestro, la situación o él mismo.

#### **4.1.2. Los alumnos.**

El grupo de alumnos, tamaño, dinámica etc. son elementos esenciales en el clima social de aula como han puesto de manifiesto numerosas investigaciones que demuestran la relación inversa existente entre el tamaño del grupo y el rendimiento académico (woodson, 1968), aunque en dicha relación intervienen otras variables como la edad y el tipo de tareas. parece que el tamaño influye más en el rendimiento cuando nos movemos en ratios de menos de 20 alumnos. medina (1988) habla de dos gradientes dados por 25 y 35 alumnos que marcarían los límites de mejoría o empeoramiento del rendimiento, sin descartar otras variables.

Además del tamaño, el agrupamiento de los alumnos se considera una variable mediadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. de las tres dimensiones consideradas por medina (1985), interescolar, intraescolar e intraaula, nos vamos a centrar en esta última pues las otras dos además de estar más regulas por la legislación, no vienen al objeto de estudio. los expertos en agrupamiento de alumnos indican que más que un tipo específico de agrupamiento, lo que interesa es destacar la heterogeneidad frente a la homogeneidad ya que aspectos personales y de rendimiento se ven favorecidos mediante el primer tipo (de la orden, 1975 y gómez dacal, 1980), y la flexibilidad frente a la rigidez ya que cada situación educativa puede requerir un tipo de agrupamiento.

La dinámica del grupo también va a condicionar el clima social del aula, así como la cohesión del mismo, los roles asumidos por los alumnos y las normas que regulan el comportamiento. la estructura del grupo vendría dada por la definición de cómo se relacionan los miembros del grupo tras analizar los resultados de algunas técnicas dadas por la sociometría.

Cabría considerar:

a.1. Grupo estructurado: con subgrupos y líder o líderes claramente definidos.

a.2. Grupo desestructurado: con pocos subgrupos y sin claros líderes.

La cohesión del grupo: es la fuerza de unión entre los miembros del grupo. es esencial que haya cohesión en un grupo para alcanzar los objetivos propuestos. también es necesario conocerla para la organización de actividades. consideraremos:

b.1. Grupo cohesionado: con miembros bastante unidos.

b.2. Grupo no cohesionado : con miembros desunidos.

Los roles desempeñados por los alumnos: son los papeles asumidos por los alumnos y que vienen influidos por muchas variables entre las que cabe destacar:

- La institución escolar.
- El estilo, la personalidad y el equilibrio emocional del docente.
- El clima de la clase.

Los roles o funciones desempeñadas por los alumnos dependen también del estilo de enseñanza del profesor, estando asociados a un estilo tradicional roles como “seguir recomendaciones”, “realizar tareas”, “realizar controles” etc. y a un estilo liberal “realizar actividades libres”, “establecimiento de diálogos”, “toma de decisiones sobre lugares de trabajo” etc. se pueden considerar algunos roles:

c.1 rol de asimilador de cultura: definido por las conductas claramente relacionadas con la realización de tareas centradas en los contenidos.



c.2. rol crítico: definido por una postura crítica ante tareas y la dinámica general de la clase.

c.3. roles especiales: como el rol de “pelota”, de “follonero” etc.

Si los roles del profesor son la cara de la moneda, la cruz son los roles de los alumnos. Éstos pueden adoptar roles muy diversos que pueden ser analizados a la luz de las teorías del intercambio, que buscan conocer cómo el alumno asume roles que le permitan aumentar su beneficio y reducir sus costes, o a la luz de otras teorías más actuales como el paradigma ecológico, en el que los roles del alumno no se conciben sólo sobre la base del intercambio sino dependientes de otras variables del aula entendida como nicho ecológico.

Es cierto que muchos de los roles adoptados por el alumno son de respuesta a lo que desea el profesor como pone de manifiesto Bruner (1969): “En la escuela, los niños emplean cantidades extraordinarias de tiempo y esfuerzo en adivinar lo que desea el profesor”. Algunos autores humanistas como Rogers (1976)) creen que el profesor debe desarrollar un sistema de enseñanza/ aprendizaje que disminuya las conductas que responden a los roles de agradar al profesor, mediante estrategias de aceptación del otro, de empatía que generen un clima de aceptación en el aula. También aquí se encuentran los roles que el alumno desempeña en función de su posición de inferioridad sobre la base de una asimetría antropológica (Fernández Pérez, 1994) que le conduce al desempeño de roles poco educativos (falta de respeto a sus semejantes, rotura de mobiliario escolar etc.) Pero también es cierto que otros roles responden a la interacción entre iguales, a pautas familiares y , en última instancia, a aspectos de personalidad. Estos roles los va aprendiendo y

desarrollando a lo largo de su escolaridad en lo que Sirota (1993) denomina “le métier d’élève”.

Además de los roles que responden a las demandas del profesor como el de estudiante, trabajador etc., en el aula se dan otros roles que parecen ser universales y atemporales ya que suelen darse siempre y en todo lugar, aunque no hay muchos trabajos de investigación que traten sobre el tema:

- El payaso: Está basado en llamar la atención gracias a notas de humor, chistes, ingenios etc.
- El chulo o bravucón: Suele estar basado en algún complejo de inferioridad o sentimiento de rechazo.
- La víctima: Suele ser el más débil física o psíquicamente y es utilizado por la mayoría para descargar en él sus iras o frustraciones.
- El pelota o “enchufado”: es el favorito del profesor y al mismo tiempo suele ser rechazado por los demás.
- El Instigador: suele luchar por mantener una buena imagen ante el profesor, pero es fuente de conflictos y problemas.
- El empollón: Es el alumno que no oculta su esfuerzo en las tareas y en los exámenes.

Las funciones de los alumnos según que respondan a un estilo tradicional o liberal de enseñanza son las siguientes (Bennet, 1979):

Estilo tradicional:

- Seguir órdenes y recomendaciones del profesor.
- Realizar tareas encomendadas.

- Limitar sus movimientos a lo ordenado.
- Limitarse al lugar de trabajo asignado.

Estilo liberal:

- Realizar actividades a iniciativa propia.
- Tomar decisiones sobre el lugar de trabajo y sus movimientos.
- Libertad para controlar los resultados y la realización de actividades.
- Tomar iniciativa en el establecimiento de diálogos.

En cuanto a las normas de comportamiento son las pautas que sirven de guía y regulan los comportamientos dentro del grupo. tanto la elaboración de las normas como su publicidad y claridad van a influir en el clima y en las relaciones dentro del aula. tradicionalmente ha sido y es el maestro el que determina las normas de funcionamiento en clase, aunque en la actualidad se está dejando paso a la participación del alumno en ciertos aspectos de la organización escolar (ciminillo, 1980) considerando:

- Que todos los alumnos tienen opiniones dignas de ser tenidas en cuenta.
- Que los profesores deben fomentar la participación de los alumnos en la elaboración cumplimiento de las normas.
- Que los alumnos son interlocutores válidos.

Sobre las normas de comportamiento y en general sobre la disciplina existen diferentes enfoques teóricos y modelos que han sido recogidos por algunos autores (tanner, 1981; gotzens, 1984 entre otros).

Entre estos enfoques, el que puede tener más vigencia en nuestro contexto occidental es el de las normas emanadas de una disciplina democrática (ausubel, 1961)

que se encuentra a medio camino entre el permisivismo, con ausencia de controles, y el autoritarismo, basado en el control externo, arbitrario y excesivo. esta disciplina, como fenómeno universal, realiza cuatro funciones en las personas:

- A) la socialización, es decir, la adopción de roles y papeles sociales.
- B) la madurez personal, dada por el autocontrol, la confianza etc.
- C) la interiorización de valores y normas que incidirán en la ética.
- D) la seguridad emocional, dada por el control externo claro y persistente.

Existen algunas propuestas prácticas de intervención en el aula para la mejora de la disciplina y de las relaciones sociales en el aula (gomez , mir y serrats, 1991) en las que se plantean mediante diferentes técnicas, ejercicios y ejemplos prácticos cómo ayudar a los profesores en ejercicio para superar los casos de indisciplina o mejorar las relaciones sociales en la clase.

Un aspecto a considerar es si las normas han sido fruto del consenso y de la participación , o si han sido impuestas unilateralmente por el profesor. tendremos así:

- normas impuestas: el profesor impone las normas de clase a sus alumnos sin contar con ellos en su elaboración.
- normas consensuadas: las normas son fruto de la participación y negociación entre maestro y alumnos.
- modelo mixto: el profesor impone unas normas y otras son consensuadas democráticamente.

#### **4.2. El discurso del profesor y de los alumnos.**

Aunque se pueden encontrar enfoques interdisciplinarios en el estudio del habla en el aula, Edwards y Mercer (1988) diferencian los siguientes enfoques:

##### 1) Enfoques lingüísticos.

Tratan de analizar el discurso del aula, citando como prototipos de este enfoque los siguientes trabajos:

- Sinclair y Coulthard (1975). Analizan el discurso desde la perspectiva de la estructuración del habla categorizándola en transacciones e intercambios, de modo que una lección consiste en transacciones, intercambios, movimientos y actos que siguen básicamente la estructura I-R-F (iniciación por parte del maestro, respuesta del alumno, feed-back del maestro).
- Stubbs (1981). Pretende mediante una metodología empírica ayudar al maestro a mejorar su enseñanza dándole a conocer la secuencia de su discurso.
- Willes (1979,1983). Identifica en las clases de educación infantil las mismas estructuras del discurso que en las clases de Primaria habían identificado Sinclair y Coulthard.
- Halliday (1967); Prince (1981); Brown y Yule (1983). Intentan identificar la información dada y la información nueva mediante rasgos gramaticales y de entonación.

La crítica que se puede hacer a los análisis del discurso educativo desde este enfoque es que se centran más en la forma que en el contenido del mismo. El

análisis del contenido del habla y de su interpretación más que de su forma se justifica por tres razones:

- a) Para saber cómo se llega a un conocimiento compartido hay que indagar en el contenido, en el contexto y en el significado y no sólo en la forma.
- b) La presentación e interpretación de los datos se hace sobre transcripciones del habla de modo que no hemos perdido en discurso original.
- c) Para realizar un análisis formal completo también sería necesario tener en cuenta los puntos de partida y lo que quieren decir las personas cuando hablan.

Edwards y Mercer (1988) creen que en el aula hay una serie de reglas del habla y de la práctica que suelen ser implícitas lo que hace que pueda haber malentendidos e incluso afectar a los aprendizajes de los alumnos. En concreto, los participantes en el discurso deben haber comprendido lo siguiente:

- El maestro hace las preguntas. La mayoría de las preguntas no buscan información sino controlar discusiones, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos, buscar su atención y verificar los aprendizajes.
- El maestro conoce las respuestas.
- La repetición de las preguntas supone que las respuestas han sido erróneas.

## 2) Enfoques sociológicos y antropológicos.

Este enfoque hace hincapié en el conocimiento del aula y del discurso del aula desde el entendimiento como microsociedad y su relación con la macrosociedad en la que se incardina, analizando especialmente, desde una óptica etnográfica, las relaciones de poder que se generan por el habla, entre otras razones. Se citan como ejemplos paradigmáticos a Young, M. (1971) y Edwards (1980) que intentan describir las estrategias que utilizan los profesores para controlar lo que hacen y lo que aprenden sus alumnos.

## 3) Enfoques psicológicos.

Según la corriente psicológica se ha profundizado en diferentes aspectos del habla. Podemos distinguir fundamentalmente:

### a) EL CONDUCTISMO.

Se Preocupa de la identificación y modificación de esquemas de acción. Por ejemplo cómo controlar conductas disruptivas. Es un enfoque más individual. Un ejemplo citado de análisis de la interacción en el aula en esta línea es el trabajo de Merret y Wheldall (1978).

### b) EL COGNITIVISMO.

Aquí se puede diferenciar entre dos corrientes muy enfrentadas, los piagetianos que dan mayor importancia a las estructuras cognitivas generales y a la interacción individual del niño con el medio y, por otro, la corriente

del interaccionismo social, encabezada por Vigotsky, que da mayor importancia a la interacción social en la formación del pensamiento.

#### 4) Investigación educacional.

Este enfoque se centra en el análisis del discurso en el aula con el fin de modificar las políticas educativas o de modificar la acción del docente en el aula. Tenemos dos claras líneas de investigación:

- La basada en la observación sistemática.

Se trata de observaciones basadas en una categorización previa y realizada por un observador entrenado. Destacan aquí dos trabajos, el de Flanders (1970) y el de Galton, Simon y Croll (1980) en el estudio ORACLE. Del estudio de Flanders se deduce la regla de los dos tercios:

- Durante dos tercios del tiempo alguien habla.
- El profesor habla dos tercios del total.
- Dos tercios del habla del profesor es para leer o preguntar.

Una de las conclusiones más notables del estudio ORACLE es que los alumnos cuando están organizados en pequeños grupos trabajan casi completamente de forma individual, y que no hay interacciones típicas entre el profesor y un grupo pequeño de alumnos.

- La basada en la observación intuitiva.

Estos estudios se preocupan de relacionar el discurso en el aula con los procesos de aprendizaje de los alumnos. El método de trabajo está basado en la



grabación de las clases y su posterior análisis. El ejemplo más clásico de este tipo de investigaciones es el de Barnes (1971, 1976).

Algunos autores (Stubbs y Robinson, 1979; Barnes y Todd, 1977) critican este método de análisis por ser demasiado subjetivo y carecer de rigor.

Estamos con Cazden (1997) que la investigación sobre el discurso del aula ha tenido dos perspectivas claras, los estudios descriptivos desde diferentes enfoques (Lingüísticos, sociológicos, psicológicos...) y los estudios desde la perspectiva Proceso-Producto en busca de un discurso eficaz. Una diferencia fundamental entre ambas perspectivas es la metodológica, pues mientras que los primeros utilizan una metodología cualitativa (grabaciones, notas de campo etc.), el enfoque Proceso-Producto utiliza una metodología cuantitativa basada en la categorización previa y posterior codificación del habla. Este autor hace una recopilación de las investigaciones hasta la fecha que estudian el discurso del aula y que divide en las siguientes categorías:

- Los acontecimientos y sus estructuras de participación.
- Rasgos del registro del habla docente.
- Diferencias culturales y trato diferencial.
- Interacción entre iguales.
- Discurso del aula y aprendizaje de los alumnos.
- Algunas decisiones sobre métodos.

Siguiendo a Medina (1990:585) “el discurso del profesor es un conjunto multidimensional que caracteriza el estilo de enseñanza que emplea y singulariza a cada docente”. la importancia del discurso del profesor es esencial en el clima y en la

interacción que se genera en el aula como han puesto de manifiesto numerosos estudios sobre el tema (Cazden, 1986; Medina, 1988, 1993, 1995; Titone, 1986). Camacho y Sáenz (2000) creen que el docente debe utilizar un discurso cercano y empático, para ello debe ser flexible y tener sentido del humor con los alumnos.

El discurso del profesor es muy variado y abarca muchas facetas: verbal, no verbal, gestual, paraverbal, icónico, escrito... la mayoría de las veces utilizando de manera asociada muchas de las mismas. De todas ellas es la verbal la que destaca y la que han puesto en evidencia diferentes sistemas de observación – FIAC, TEACHER RECORD etc.- como la que más utiliza el profesor no sólo para enseñar sino para mantener el control del aula, hacer preguntas etc. Desde la perspectiva del paradigma Proceso-Producto el discurso del profesor y de los alumnos se analiza intentando cuantificar las intervenciones totales o categorizadas como lo hace Flanders en su análisis ya citado.

El profesor utiliza su discurso verbal sobre todo a la enseñanza del contenido académico, un 50% aproximadamente del tiempo según los estudios basados en el FIAC. gran parte de las causas de esta conducta del profesor se encuentra en las expectativas que sobre su rol tiene el mismo, sus alumnos, los padres y la sociedad en general.

Landsheere (1977) identifica hasta 35 funciones que los profesores emplean en el acto verbal de enseñanza y que clasifica en nueve categorías para su codificación y análisis. concluye que los porcentajes más elevados se refieren a las funciones de imposición y de organización.

Otro de los autores que más se han dedicado a analizar el discurso del profesor es Cazden (1986) que indica que en la descripción de la comunicación en el aula, en lo referente al profesor hay que tener en cuenta:

- el control del discurso (habla)
- léxico manejado.
- prosodia y entonación empleada.
- indicadores de expresión (muletillas, claves...)
- afecto y expresión cinética.
- estado de humor.

Asimismo entiende que el discurso del profesor debe ser analizado en cuatro dimensiones:

- semántica: analizando el significado real, contextual y figurado de las proposiciones y vocablos empleados.
- sintáctica: viendo la relación entre proposiciones y términos empleados.
- pragmática: descubriendo el empleo referencial y práctico que en cada situación se produce.
- proxémica: analizando la percepción del espacio que hace el profesor y la influencia en la interacción.

En una línea parecida, aunque refiriéndose no al discurso del profesor sino al análisis del lenguaje en la interacción didáctica, Titone (1986) propone tener en cuenta los siguientes componentes:

- 1) El componente lingüístico-textual del mensaje didáctico.

Este componente implicaría un análisis de las funciones didácticas de la comunicación verbal entre profesor y alumnos; un sistema de contenidos de las materias de aprendizaje y una serie de acciones verbales. Titone presenta como ejemplo de modelo de análisis lingüístico el modelo de análisis del discurso didáctico de Sinclair y Coulthard.

## 2) El componente psicolingüístico.

Se trataría de analizar el lenguaje como “un proceso de significación contextualizado internamente” (Titone, 1986:83). hay que analizar la dinámica contextual del mensaje en función de las relaciones entre emisor y receptor.

## 3) El componente pragmático.

Desde aquí habría que analizar no sólo la información transmitida sino también la información referida a la relación entre los comunicantes, la definición de sí mismo y del otro en la comunicación.

## 4) El componente etnometodológico.

Se trata de ver, describir y explicar todo lo concerniente a la comunicación dentro de un contexto determinado (el aula) en el que las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno y sus puntos de vista sobre la comunicación son muy importantes para la propia comunicación y para los aprendizajes.

Al respecto de lo que decíamos antes de que el registro del habla del maestro presenta además de otras características la de poder controlar el comportamiento y el habla misma, Stubbs, citado por Cazden (1991) identificó ocho clases de habla

metacomunicativa cuya función consiste en controlar el sistema de comunicación en clase: 1. atraer la atención.

2. controlar la calidad del habla.
3. comprobar que se ha entendido.
4. resumir.
5. definir.
6. adaptar.
7. corregir.
8. especificar el tema.

Centrándonos en el estilo de enseñanza que tiene el profesor y que está basado fundamentalmente en su discurso verbal, se pueden considerar los siguientes estilos:

- A) socrático: basado en preguntas y respuestas con un gran control y dirigismo basado en los interrogantes planteados.
- B) tradicional-autoritario: basado en el mantenimiento de la autoridad del maestro a toda costa y en la explicación de los contenidos del programa dando poca importancia a otros aspectos. el lenguaje es un mecanismo de comunicación y de control.
- C) democrático-liberal: basado más en la participación de los alumnos en la toma de decisiones, con un lenguaje más tolerante y dialogante.

En cuanto al discurso no verbal, Zimmermann (1987) hace una auténtica defensa de “lo no verbal” ya que considera que a través de lo no verbal no sólo se perciben mejor las situaciones sino que abre la vía de la asimilación viva de lo verbal. da tanta importancia a lo no verbal que aboga por introducir en el aula una práctica deliberada y sistemática de trabajo gestual, mímica y juegos dramáticos, lo que, por otra parte, favorecería a los alumnos más introvertidos. si pensamos que se está moviendo en el terreno de la educación infantil, la mayoría de los profesionales de dicho nivel comulgarían con sus afirmaciones. Ya dijimos antes que es difícil separar los diferentes

elementos que conforman la conducta del profesor, es decir, los elementos verbales, no verbales, paraverbales etc. no obstante, se produzcan unidas o por separado se pueden considerar la presencia o no de las siguientes conductas no verbales:

- Lenguaje gestual: estaría formado por gestos con la cara, acompañamiento de manos o de otras partes del cuerpo, indicaciones con dedos, manos etc.
- Lenguaje paraverbal: constituido esencialmente por el tono y el volumen que acompaña al discurso verbal. distinguiremos entre:
  - volumen alto: casi se comunica a gritos o medio gritando.
  - volumen medio: normal para el espacio del aula.
  - volumen bajo: los alumnos han de hacer esfuerzos por escuchar lo que dice.
  - tono agradable: amigable, invita a la cercanía, de buen humor.
  - tono desagradable: poco cordial, invita a la lejanía, de mal humor o con connotaciones especiales como de ironía etc.
  - tono neutro.
- Lenguaje escrito: bien en la pizarra o podría tratarse de anotaciones realizadas en su cuaderno, boletín etc.
- Movimientos en el aula:
  - dinamismo: normalmente deambula por el aula para atender a los alumnos, ayudar en el trabajo personal o de grupo.
  - estatismo: normalmente no deambula por el aula, sólo en la zona de la pizarra, siendo los alumnos los que se desplazan para pedir ayuda o correcciones de los trabajos.

De la Torre (2001) presenta una parrilla (Tabla 4.5) para el análisis de la conducta no verbal que permita servir de marco de indagación del profesor.

<b>FORMAS NO VERBALES</b>	<b>SIGNIFICADOS EMOCIONALES</b>	<b>SIGNIFICADOS SUSTANTIVOS</b>
Paralenguaje	Apoyo.	Señalar a los participantes.
Gestos	Ayuda.	Reaccionar ante los participantes.
Mirada	Aprobación.	Responder a los participantes.
Compostura.	Desaprobación.	Ganar atención.
Movimiento.	Distracción.	Enfatizar.
Distancia.	Antipatía.	Examinar.
Tacto	Simpatía.	Aclarar.

Tabla 4.5. Parrilla para el análisis de la conducta no verbal. Medina, 2003: 621.

Los sistemas de comunicación que se dan en el aula son muy variados, en estrella, cíclica, unidireccional, bidireccional etc. Y sobre temáticas muy variadas que podríamos resumir en didáctica y no didáctica. La comunicación en el aula, según Heinemann (1980) se caracteriza por:

- Depender de la comprensión de roles y de las expectativas.
- Quedar explicitada en mensajes y crear un tipo de relación.
- Emplear distintos códigos y canales: verbal, no verbal, paraverbal, icónico.
- Su constancia entre los agentes.

Los estudios de comunicación en el aula son muy numerosos en el campo de investigación en la enseñanza desde distintos puntos de vista: interacción profesor-alumno, relaciones interpersonales, dinámica de grupos y el estudio de los sistemas de

comunicación en el aula desde la óptica de la lingüística. La comunicación dentro del aula puede ser categorizada en dos grandes parcelas:

1. Didáctica: se refiere a todo tipo de comunicación que tiene como objeto fundamental de la misma el contenido disciplinar, los métodos del profesor etc.

2. No didáctica: se sale del ámbito académico y aborda temas fuera del mismo.

Es lo que Loscertales (1992) denomina nivel de interacción formal, relacionado con los contenidos de aprendizaje, y nivel informal marcado por los sentimientos tal como queda expresado en la figura 4.9.

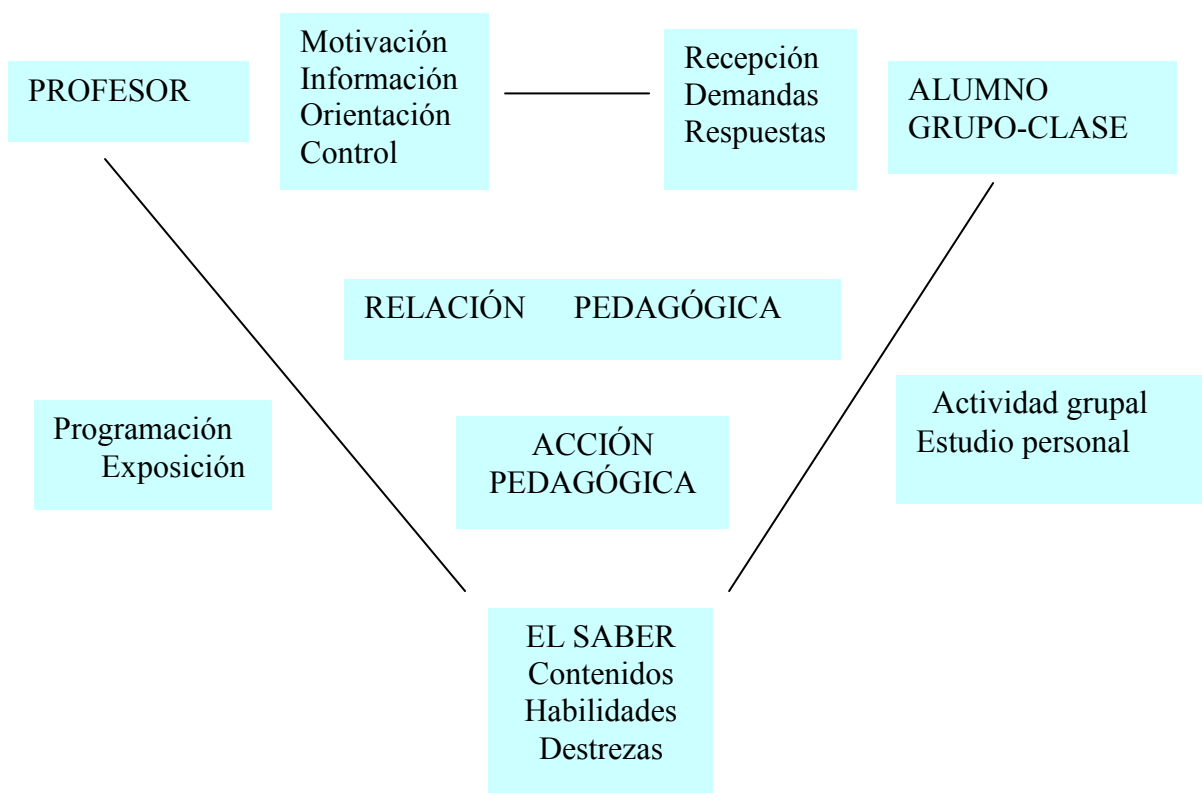


Figura 4.9. Triángulo de relaciones en el aula. Loscertales (1992:25)



### **4.3. El contexto del aula.**

El proceso de enseñanza/ aprendizaje se produce en un contexto físico-social que condiciona los resultados del mismo. Como dice Gimeno (1988) la conducta de alumnos y profesores sólo se explica dentro del contexto de aula siendo producto y causa del mismo al propio tiempo.

Este enfoque es propio del paradigma ecológico y no así del paradigma de proceso-producto y poco del mediacional, en los que el contexto ocupaba un lugar irrelevante dentro de la investigación más preocupada por las variables profesor y alumno. La perspectiva ecológica intenta profundizar en la interpretación cultural, situacional y de interacción que se produce en el aula. Autores como Pérez Gómez (1983), Rodríguez Diéguez (1985), medina (1989), Sancho y Hernández (1981) y Villar Angulo y Marcelo (1985) resaltan la importancia de los contextos en los procesos de enseñanza/ aprendizaje. Asimismo hay numerosos autores que abordan la importancia del contexto como marco de análisis de la interacción didáctica (Jackson, 1976; Watzlawick et al, 1981; Zavattini, 1977).

Watzlawick et al (1981) diferencian entre los modelos o enfoques centrados en el individuo que consideran la interacción como el resultado de una serie de características individuales: valores, expectativas, roles y motivación; y los enfoques de la comunicación relacional que consideran la interacción como no sumativa ya que las secuencias de comunicación son inseparables al estar relacionadas recíprocamente. Para Bateson (1985) el contexto engloba todos los acontecimientos que influyen en la toma de decisiones o de elección del sujeto.

Álvarez Núñez(1999) recoge como características fundamentales del contexto dos:

- A) Su naturaleza bidimensional. Citando a Marc y Picard, el contexto posee una dimensión material constituida por el marco físico en el que tiene lugar la interacción y una dimensión simbólica formada por las normas, expectativas y sentimientos de los miembros en interacción.
- B) Su carácter jerárquico. El contexto no es único sino que se forma una “estructura escalonada de contextos” a diferentes niveles de modo que cada nivel superior sirve de contexto al inferior, a modo de “muñecas rusas”. Cada uno de los contextos condicionaría a los inmediatamente inferiores (Batenson, 1985) y, por otra parte, los contextos de diferentes niveles se encuentran relacionados entre sí.

En la actualidad, por tanto, el contexto de aula se considera un elemento modelador de los procesos de enseñanza/ aprendizaje así como de los comportamientos de los profesores y alumnos. El aula no sólo proporciona el espacio físico para el proceso de enseñanza/ aprendizaje, sino que actúa como participante en el mismo (Loughlin y Suina, 1987).

El aula es considerada (medina, 2003) como un ecosistema socio-relacional investido en el que hay que optimizar la tarea formativa, basándonos en el diálogo, la empatía y la adaptación al estudiante. Esta visión socio-comunicativa supera y complementa la visión etológica de Montagner (1986), la visión proxémica de Warzlawasky y la clásica de Bronfenbrenner (1979).

Las distintas variables del contexto aula se pueden agrupar en tres dimensiones básicas: el contexto físico, el factor humano y el clima social. Estas tres dimensiones son consideradas de modo general como configuradoras de un ambiente determinado de aprendizaje.

El aula tiene unas peculiaridades específicas que a la vez que son únicas de cada aula, son las mismas en todas ellas. Es decir, se trata de un espacio con un mobiliario y unos medios preparados para que se dé allí el proceso de enseñanza/aprendizaje entre un grupo de personas de la misma edad (o muy parecida) salvo uno de más edad (profesor).

Lo primero que cabe analizar son las características de ese grupo de personas. Los grupos se pueden clasificar de diferentes maneras según los criterios de clasificación elegidos, así tenemos:

a) Teniendo en cuenta el nivel de relación entre sus miembros se clasifican (Cooley, 1909) en Primarios y Secundarios. Los primarios son reducidos en cuanto al número de miembros, con gran intimidad y con unas relaciones profundas y “cara a cara”, por ejemplo la familia. Los secundarios son más amplios, menos íntimos y con relaciones más formales. Por ejemplo un grupo de trabajadores.

b) Teniendo en cuenta la estructura se pueden dividir en formales e informales. En el grupo formal hay un conjunto de reglas claramente establecidas, de reparto de tareas, de conductas delimitadas, de autoridad establecida, en definitivas cuentas, de organización social detallada. Ejemplo un club deportivo. Los grupos informales no poseen esa estructura antes detallada, pero poseen una

estructura informal de funcionamiento que generalmente se encuentra oculta. Un grupo de amigos suele tener una estructura informal. Un aula puede presentar ambas estructuras.

- c) Teniendo en cuenta la posibilidad de integrar nuevos miembros, se pueden dividir en grupos abiertos o cerrados.
- d) Teniendo en cuenta el tiempo, los grupos pueden ser permanentes o de larga duración o transitorios o de corta duración.
- e) Teniendo en cuenta su objetivo principal, se suelen dividir en grupos de trabajo cuando están centrados en una tarea y en grupos de entrenamiento (T-Group) cuando están centrados en el aprendizaje de las relaciones en grupo.

Para que una colectividad sea calificada de grupo debe poseer unas características según la Psicología social (Hargreaves, 1979):

- 1) Un grupo es una pluralidad de personas, es decir, dos o más.
- 2) Los miembros se deben encontrar en relación cara a cara y conocen su calidad de miembros, es decir, deben interactuar.
- 3) Deben poseer objetivos o metas comunes. A mayor cantidad de coincidencias comunes mayor cohesión existirá en el grupo.
- 4) Aceptan un conjunto de normas.
- 5) Los miembros se diferencian en la estructura, es decir hay reparto y desempeño de roles diferentes..

Según los psicólogos sociales si no se cumple alguna de las cinco características no se puede hablar de grupo. Entonces, ¿es el aula un grupo según

este criterio?. Puede que al formarse el grupo de alumnos ni siquiera se conozcan ni tengan, por tanto, objetivos comunes, pero la experiencia nos demuestra que en un determinado momento ese conjunto de personas se ha convertido en grupo con normas, objetivos comunes, diferenciación de roles etc.

Desde la perspectiva psicosocial, el aula tiene una doble visión, por una parte se trata de un grupo formal con una organización, estructura y funcionamiento canalizados desde la Institución escolar, pero, por otra, posee una estructura informal surgida de la relación entre sus miembros, la emergencia de líderes estudiantiles, la existencia de normas no escritas etc. que hace que haya que considerar esta doble estructura dentro de lo que se denomina como grupo aula o grupo clase. De ahí que se haga imprescindible el análisis de los roles desempeñados por el profesor y los alumnos, del sistema de autoridad y liderazgo ejercido, de las relaciones interpersonales y del clima social del aula. Banny y Johnson (1964) indicaban las siguientes características del grupo-aula:

- El objetivo ya está prefijado: la enseñanza y el aprendizaje.
- La permanencia en el aula es obligatoria para todos.
- El grupo posee un líder impuesto, el profesor.
- Hay instituciones jerárquicas que presiona al profesor y al grupo clase para que consigan los objetivos.

Para Loscertales (1992) el funcionamiento efectivo de un grupo tiene los siguientes condicionantes:

- La formulación clara del objetivo. Los objetivos del grupo deben ser conocidos por todos y compartidos por la mayoría.

- Un ambiente físico favorable.
- Unas relaciones personales positivas y cálidas. Es necesario el desarrollo de las habilidades sociales de los integrantes del grupo.
- El liderazgo compartido.
- La comprensión del proceso. Si se conocen no sólo los objetivos, sino el cómo y el por qué se conseguirá mayor consenso hacia el trabajo de grupo.
- La evaluación de los procesos y de los resultados para que el grupo conozca los logros y saber si debe cambiar el rumbo.

En los últimos años, la perspectiva ecológica ha dado una nueva dimensión al estudio de los elementos del aula vistos como parte de un sistema en constante interrelación. En esta línea entiende Medina (1989) el aula como entorno físico-humano en el que se produce la enseñanza. También desde la perspectiva ecológica, Doyle (1986) pone de manifiesto las características que invariablemente definen la vida de las aulas:

- 1) Multidimensionalidad: En el aula se realizan gran cantidad de actividades con distintos fines (evaluar, corregir, explicar, responder, hablar, escribir...)
- 2) Simultaneidad: Pasan muchas cosas al mismo tiempo. Mientras se explica hay que mantener el orden...
- 3) Inmediatez: Los hechos se suceden en el aula con una velocidad de vértigo.
- 4) Impredecibilidad: Hay sucesos que no pueden ser predecibles de antemano.

- 5) Publicidad: Los comportamientos son públicos, con numerosos testigos.
- 6) Historicidad: Las decisiones del profesor o del alumno pueden ser origen de otras posteriores.

Fernández Pérez (1994) añade a estas notas otras cinco más: asimetría (profesor-alumno), Unicidad (carácter idiográfico del aula), Invisibilidad (de los procesos cognitivos), Transescalaridad (trascendencia posterior para los alumnos) e Hipoteticidad (carácter de investigación en la acción de las intervenciones didácticas).

Notas parecidas son indicadas por otros autores, así Jackson (1996) habla de cuatro temas que los profesores ponen de manifiesto en las entrevistas que se les han hecho sobre la vida en las aulas: inmediatez, naturalidad, autonomía e individualidad.

Un elemento que se debe tener en cuenta en el análisis del aula es el contexto físico. dicho contexto abarca diferentes dimensiones como son el espacio y el mobiliario. la mayoría de los autores reconocen la importancia del contexto físico del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Delamont (1984) considera el marco físico junto al temporal, el institucional y el educativo como un condicionante de la interacción en la clase. dicho marco físico estaría formado por la localización de la escuela, las relaciones espaciales entre las clases y su escuela circundante, y la disposición y el decorado de la clase. de la orden (1974) considera el contexto físico como parte integrante del proceso de e/a al generar estímulos en el alumno que condicionan sus respuestas y la situación docente-discente.

Otros autores concluyen en sus investigaciones que el contexto físico no tiene tanta importancia en el rendimiento académico o en generar actitudes en el discente, pero si lo tiene en la conformación del clima social del aula (Beltrán Llera y Pérez Sánchez, 1985; Medina Rivilla, 1988). En el contexto físico del aula caben una gran cantidad de variables como el espacio, el diseño de la clase, el mobiliario, el nivel de ruido existente, la iluminación, la ventilación, la decoración etc. vamos a centrarnos en dos variables por considerarlas especialmente importantes en la conformación del clima social: la organización espacial y el diseño de la clase y mobiliario.

a) El espacio y la organización espacial: Diferentes investigaciones (Weinstein, 1977; Nash, 1981) demuestran cómo el diseño del espacio, el mobiliario, los objetos del aula etc. influyen en los comportamientos y en el clima que se genera en el aula.

El cambio de comportamiento en los alumnos tras cambios en el diseño del aula ha sido comprobado por Weinstein (1977), evidenciando que el diseño espacial puede influir en la conducta de los escolares así como en la generación de ciertas actitudes hacia la clase y los compañeros. Por otra parte, Nash (1981) llega a la conclusión de que en clases organizadas espacialmente en la dirección del aprendizaje, se obtienen mejores resultados por parte de los alumnos en variables como la productividad creativa, la utilización de materiales y otras. en la actualidad la tendencia en el diseño de los centros y de las aulas es la polivalencia y adaptabilidad a diferentes situaciones y actividades.

Se han hecho numerosos estudios en educación sobre el espacio físico, incluso desde perspectivas arquitectónicas. en la actualidad se está haciendo más hincapié en el carácter de contexto del espacio y en su organización, así Prescott (1967) llega a la conclusión de que si disminuye la calidad física del espacio, surgen más conflictos de aula, aumenta el control por parte del profesor y las lecciones sobre normas de



comportamiento. Por otra parte hay estudios sobre el espacio vital de la persona y el espacio del que se adueña. Hall (1971) habla de diferentes distancias a las que corresponde un tipo distinto de relación:

- Distancia personal cercana (45-75 cm.): La relación es bastante personal y la información suele ser confidencial.
- Distancia personal lejana (75-125 cm.): La mirada es muy importante. La relación es interpersonal y la información es personal.
- Distancia social cercana (125 - 210 cm.): Intervienen los gestos y las miradas, tratándose de relaciones interpersonales en pequeños grupos.
- Distancia social lejana (210 – 360 cm.): Los gestos junto con el tono de voz elevado son las características de estas relaciones públicas propias de grupos de trabajo de diez o doce personas.
- Distancia pública (más de 360 cm.): la acción general sustituye a los gestos que pueden ser no percibidos. Las relaciones son públicas y formales.

Pensamos que el diseño espacial de las aulas sufrirá una profunda modificación con la incorporación de las NN.TT. a las escuelas.

b) El mobiliario: No ha habido muchos estudios sobre el mobiliario y sus requisitos. Vayer (1993) ha analizado las repercusiones neurológicas, sociológicas y psicológicas de la estructura del mobiliario.

El diseño de la clase, los colores, la iluminación etc. son factores que influyen en el clima de trabajo y clima social que se vive en las escuelas (Evans y Lowel, 1979; Sommer y Olsen, 1979).

La clase debería ser vista como algo propio, fruto de los gustos estéticos de los que en ella se encuentran, lo que, por otra parte, genera una dificultad añadida a los diferentes consensos necesarios para la vida social en el aula. En este sentido Bronfenbrenner (citado por Medina, 1989) cree que es muy difícil que los grupos sean capaces de crear un microsistema de aula que interactúe con los mesosistemas, exosistemas y macrosistemas envolventes. El mobiliario se va a convertir en muchas ocasiones en un condicionante metodológico de las tareas de enseñanza/aprendizaje. Así un sistema de bancos (mesas o pupitres) en alineación impide las interacciones cara a cara y dificulta enormemente el trabajo en equipo, por lo que es ideal para una enseñanza frontal, expositiva, de tipo de lección magistral. Por el contrario, una disposición de las mesas agrupadas en forma de U, en círculo o por rincones, permite unas interacciones cara a cara, un mejor trabajo en equipo y una enseñanza menos dirigista y mas basada en el aprendizaje cooperativo o mediado.

Las líneas actuales de trabajo en cuanto al diseño de aula y mobiliario se dirigen hacia la flexibilidad frente a la rigidez, de modo que se pueda permitir la movilidad necesaria para la estructuración y organización de distintos tipos de tareas y de interacciones. En esta línea se encuentra el diseño experimental de Nash (1981) que demuestra que en las aulas en las que se estructuró el espacio según los objetivos de aprendizaje (estructuras numéricas, expresión oral, psicomotricidad y creatividad) se lograron mejores aprendizajes que en las que no estructuraron de esa manera. La organización del mobiliario da lugar a la creación de diferentes zonas dentro del aula. Todos los profesores saben que hay alumnos que prefieren sentarse en una determinada zona del aula (detrás, delante, junto a las ventanas...). Adams y Biddle (1970) identifican una zona de asientos delanteros y centrales como la “zona de acción” en la que los intercambios y la participación son mayores.

#### **4.4. El clima social del aula.**

Son muchos los autores que desde distintos paradigmas de investigación didáctica se han preocupado por el clima social del aula o del centro educativo y desde un enfoque interdisciplinar: la didáctica (Moos y Trickett, Flanders, Doyle, Shulman, Medina etc.); la sociología (Delamont); la sociolingüística (Stubbs, Hallyday) etc.

El clima se puede definir como “el ecosistema envolvente de una institución que emerge como una forma creativa de actitudes, de percepciones, sentimientos, modalidades de relación entre todos los implicados” (Medina, 2003:619). El clima quedaría definido por el estilo de interrelaciones en el aula marcado por los elementos personales, contextuales, interactivos, organizativos y valorativos.

La práctica totalidad de autores que tratan sobre el clima del aula tienen en cuenta dos dimensiones:

1. Los componentes físicos, los componentes estructurales y especialmente los componentes sociales: normas, roles, relaciones personales etc.
2. El ambiente percibido (sentido e interpretado) por los participantes (profesores y alumnos).

Álvarez Núñez (1999) presenta la siguiente revisión de investigaciones sobre el papel del clima del aula en los aprendizajes y satisfacciones de los alumnos:

- Allen (1986). Comprobó que los alumnos preferían las clases en las que además de aprender se podían establecer relaciones cooperativas con el profesor y otros alumnos.

- Chávez y Cárdenas (1980). Descubrieron que los resultados académicos de los alumnos eran mayores si percibían un alto grado de satisfacción y bajo de tirantez.
- Fraser y Fisher (1982) Encontraron correlaciones positivas entre el nivel de aprendizaje de los alumnos y un clima cohesionado, con alta satisfacción y baja competitividad y dificultad. Mientras las correlaciones eran negativas con un clima de tirantez, apatía y desorganización.
- Hays (1970). Encuentra que en las clases con un clima de apoyo los alumnos retienen más información que en clases con un clima defensivo.
- Moos y Moos (1979). Descubren que en aulas con alto absentismo, competitividad y control docente, los alumnos no se sentían a gusto en ellas.
- O'Reilly (1975). Comprobó que el logro de los alumnos de Secundaria en matemáticas correlacionaba positivamente con sus escalas del LEI de cohesividad, ambiente, satisfacción, dificultad y democracia.
- Rosenfeld (1983). Descubre que en aulas con un clima comunicativo defensivo, los alumnos reaccionan con resistencias, rebeliones y desafíos.
- Walberg y Anderson (1968). Descubren que el nivel de aprendizaje de los alumnos correlacionaba positivamente con la percepción gratificante y sin hostilidad que los alumnos tenían de su aula.

Martínez (2001) teniendo en cuenta la obra de Frasser (1986), *Classroom Environment*, sintetiza en tres ejes las diferentes variables integrantes del ambiente del aula:

1. El eje de desarrollo personal.

Coincide con la dimensión de desarrollo personal que consideran Campbell (1970) y Paine y Pugh (1976) en su revisión de análisis del clima organizacional, y se encuentra formado por tres factores:

1. Orientación a la tarea.

Incluye las ayudas prestadas en la realización de tareas, la organización de las actividades, el espacio, el tiempo y la competitividad o cooperación en los trabajos.

2. Facilitación y apoyo en la tarea.

Incluye los factores relacionados con el trabajo del profesor para que el alumno desarrolle la tarea, su trabajo autónomo y su participación activa en pro de un aprendizaje independiente.

3. Factor motivacional

Incluye tanto los estímulos ambientales como los estímulos procedentes del profesor y de los compañeros de cara a mejorar los aprendizajes. Destacan en este sentido varios aspectos:

- La motivación de logro, intrínseca al sujeto, que provoca dos posturas claras de los alumnos, la orientación al éxito o la orientación a evitar el fracaso.
- El esfuerzo mental invertido.
- Los refuerzos, extrínsecos, suministrados por el profesor.
- Las expectativas del profesor. Es clásico el trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) confirmado posteriormente por Colin Rogers (1982)

entre otros que ponen de manifiesto la importancia de estas expectativas en los resultados de aprendizaje.

- Las percepciones de los estudiantes de sí mismos, de los compañeros y del profesor.

## 2. El eje relacional.

Basado en el conjunto de interrelaciones que se producen en la complejidad del aula, en la que los individuos actúan activamente en su ambiente en función de los significados que atribuyen a hechos y personas. Dentro de este eje se considera:

- La implicación: es la participación activa en el trabajo escolar.
- La cohesión: Es la unidad del grupo con poca competitividad en el trabajo.
- Satisfacción en la tarea: Grado de aceptación de las actividades académicas.
- Relaciones afectivas establecidas: Grado de seguridad/ conflictividad y de disputas personales.
- Afiliación: Nivel de compañerismo para la realización de tareas en grupo y actividades cooperativas.
- Personalización y apoyos del profesor: Ayuda del profesor al alumno concreto en sus problemas escolares y personales favoreciendo las relaciones interpersonales entre los alumnos.
- Relaciones entre el grupo de compañeros.
- Relaciones con los adultos.

### 3. El eje organizativo-normativo.

Abarca todo lo relacionado con las normas de actuación y de organización que regulan el clima de trabajo. Engloba tres aspectos:

#### 1. Orden y organización:

Se refiere fundamentalmente al mantenimiento del orden y a la organización de las actividades en el tiempo y en el espacio.

#### 2. Establecimiento de normas:

Se refiere no sólo al modo de establecimiento de las normas sino también a su aplicación, la consistencia de las mismas, la flexibilidad, estilo de autoridad del profesor etc.

#### 3. Sistemas de control e innovación:

Está relacionado con el estilo de comportamiento y liderazgo del profesor, la Priorización de formas de trabajo y agrupamientos y la posibilidad de introducir innovaciones y cambios.

En relación con este último eje organizativo-normativo, Loscertales (1992) da mucha importancia al cuidado del espacio para lograr un clima positivo en el aula, en concreto de tres espacios: el espacio vital del grupo, el espacio de los microgrupos y el de cada miembro. Para esta autora, el mantenimiento de un ambiente positivo en el aula exige el cumplimiento de unas reglas:

- Acordar y cumplir las normas de funcionamiento.

- Informar a los alumnos de las actividades de clase evitando sorpresas e improvisaciones.
- Prever tareas y materiales suficientes para que cada alumno esté trabajando.
- Participación rotatoria de todos los alumnos en responsabilidades de clase.

Uno de los modelos desarrollados más conocidos para conocer el clima del aula es el de Moos y Trickett (1974) que construyen diferentes escalas de análisis del ambiente del aula que consideran se encuentra formado por cuatro dimensiones:

- El escenario físico.
- Los factores organizativos.
- La clase como grupo social y humana
- El clima social, resultado del estilo de vida del aula.

Para estos autores, el clima social es considerado como un elemento del ambiente de la clase. En los análisis del clima de clase descubren las siguientes tipologías:

- Clases dirigidas a la innovación.
- Clases con relaciones estructuradas, preocupadas por la participación de los alumnos.
- Clases preocupadas por el logro de los objetivos.
- Clases en las que se fomenta la competición.
- Clases que pretenden lograr los objetivos, pero con una adecuada relación profesor-alumno.
- Clases preocupadas por el control del profesor.



Para Medina (1989: 65) el clima social queda estructurado por las interacciones entre alumnos y profesor y entre aquellos entre sí. “El clima social hace referencia al conjunto de actitudes generales hacia el centro, aula, tareas formativas que los agentes de la clase generan y que en su globalidad definen un estilo de relación humana”. Parece que a pesar de la idiosincrasia propia de cada centro y de cada grupo de alumnos hay una serie de coincidencias de los diferentes autores estudiosos del tema que Beltrán (1985: 755) señala:

- 1) Las escuelas como institución educativa posee un clima que es único para cada una.
- 2) Las diferencias entre los centros son difíciles de cuantificar.
- 3) El clima está influenciado por diferentes dimensiones escolares.
- 4) El clima afecta a los resultados cognitivos, afectivos, de desarrollo etc. de los alumnos.
- 5) Si comprendemos cómo influye el clima podremos mejorar las predicciones e interpretaciones de las conductas de nuestros alumnos.

El clima social para todos los investigadores se percibe como algo bastante complejo, que afecta a los procesos y a los resultados del aprendizaje y que, por tanto, requiere el análisis de numerosos elementos: personales, materiales, organizativos, contextuales, interactivos etc. Medina (1989) propone un modelo de análisis de relaciones en el aula basado en la consideración del aula como nicho ecológico y que tiene en cuenta los roles y funciones del profesor, los roles y funciones de los alumnos, la tarea instructivo-formativa, el escenario de la interacción y el macrosistema envolvente. Más adelante propone centrar el análisis en las siguientes relaciones antinómicas:

- cooperación – competitividad
- Empatía – rechazo.
- Autonomía – dependencia
- Actividad – pasividad.
- Igualdad – desigualdad.

Entre los instrumentos elaborados para el análisis del clima social destacan:

- El inventario de entorno de aprendizaje (L.E.I.) (Fraser, Anderson y Walberg, 1982). Consta de 15 escalas: diversidad, fricción, favoritismo, apatía, sectarismo, desorganización, competitividad, cohesión, entorno material, formalidad, dirección hacia objetivos, democracia, satisfacción y velocidad. En España ha sido aplicado por Roda (1985) y Villar (1985), que concluyen con la necesidad de su adaptación.
- El CES (Moos, 1976-1979; Fraser, 1986). Consta de 90 ítem divididos en diferentes escalas.
- El O.C.D.Q., cuestionario de descripción del clima organizativo, de Halpin y Croft (1969), que analiza el clima de centro.
- El E.S.E.S., Elementary School Environment Survey, de Sinclair (1970).

Medina presenta un modelo de análisis del clima social del aula (Figura 4.10) que sintetiza el modelo didáctico-comunicativo y el modelo cultural al incluir la naturaleza de las interacciones, la relación entre los miembros y la valoración del grupo-clase.

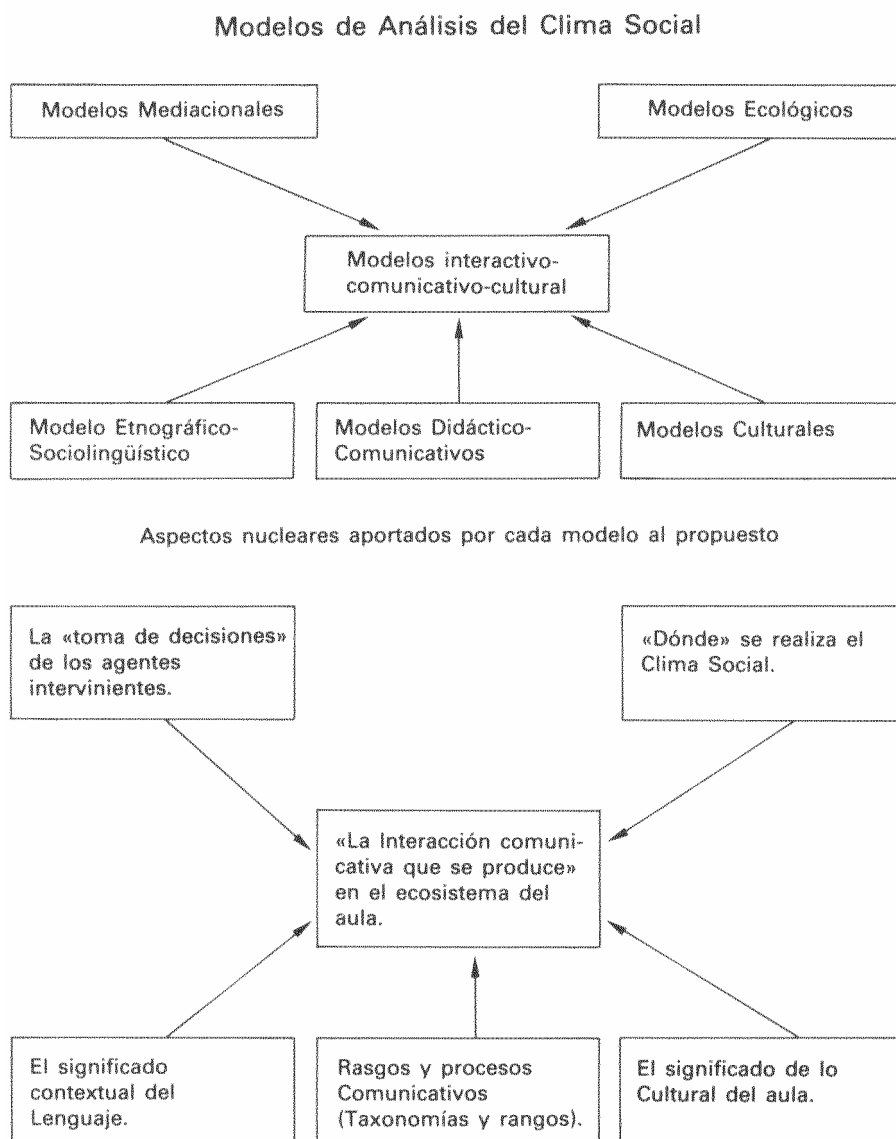


Figura 4.10. Modelo interactivo-comunicativo-cultural de Medina.  
(Medina, A. y Sevillano, M.L., 1990:359).

La cultura del aula es un concepto igualmente muy amplio y que constituiría una parte integrante del clima: “es la configuración global de los estilos de reflexión, acción y modos de ser de los agentes del aula fruto de la tarea que llevan a cabo, las normas y estrategias que aplican, los roles y funciones y los objetivos que pretenden” (medina,

1990: 590). en trabajos posteriores se amplia el concepto de cultura de aula a la cultura de las instituciones educativas, entendida como “la síntesis de formas de vida, reflexión compartida, estilos de trabajo y procesos de creación de conocimiento, valores y formas de entender la actividad educativa” (medina, 2003:412) elementos de la cultura del aula son:

a) Los hábitos incentivados y /o rechazados normalmente. Se trata de aquéllas conductas que sistemáticamente se incentivan de diferentes modos, directamente con premios o alabanzas o indirectamente, o se rechazan. Expresaré de modo dicotómico los que son más habituales en nuestras aulas:

- Autonomía / heteronomía
- Aprendizaje memorístico / aprendizaje significativo o funcional.
- Respeto a personas y cosas/ irrespetuosidad
- Responsabilidad /irresponsabilidad.
- Organización / desorganización o bien orden / desorden.
- Limpieza / falta de limpieza
- Otros: como Silencio /confusión, Libertad de movimientos /Restricción etc.

b) Los valores incentivados y/ o rechazados. En este caso no se trata de conductas sino de aquello que nos motiva a actuar. En todo grupo humano existen valores y además la educación no tiene sentido al margen de los valores ya que es una actividad perfectiva que busca unos

valores determinados. Como el mundo de los valores es demasiado amplio, nos limitaremos a presentar unas grandes categorías de valores:

- Religiosos.
- Democráticos
- Otros: medioambientales, morales etc.

Para Huertas y Montoro (2001) el clima de clase estaría formado fundamentalmente por las normas, las creencias y las metas que conforman la cultura de esa clase. Igualmente contribuyen a la formación de un determinado clima los valores que predominen en el grupo y las relaciones personales tanto entre alumnos como entre profesor y alumnos. En concreto las relaciones profesor-alumno podrán generar climas distintos en función que tengan un matiz más o menos autoritario o más o menos democrático o permisivo. Tanto los ambientes basados en marcos muy restrictivos como en marcos muy permisivos se generan climas poco deseados, en el primer caso al limitarse profundamente la interacción y generar ansiedad y miedo, y, en el segundo, al generar un ambiente confuso y poco claro. El modo de gestión democrático es el que puede lograr un clima más positivo donde la interacción no está tan limitada, pero, al propio tiempo, hay unas normas claras y unos objetivos también claros.

El currículum oculto también forma parte del clima del aula. Etimológicamente el concepto “currículum” significa movimiento progresivo o carrera. Desde la década de los años 60 se han venido sucediendo una gran cantidad de acepciones y de definiciones del término currículum, provocando cierta ambigüedad (Gervilla y otros, 1980) en el mismo, lo que ha justificado la necesidad de una fundamentación teórica.

El currículum oculto, denominado también con otros nombres, latente, implícito, tácito, no escrito..., hace referencia a los valores, actitudes, conocimientos etc. que no estando explícitos en el currículum, se enseñan intencionadamente o inconscientemente.

Este currículum oculto se puede apreciar en la organización de la clase, la metodología, la forma de evaluar etc., guardando una gran relación con los valores sociales, los del profesor y los de la escuela. La mayoría de los autores coinciden en la necesidad de investigar sobre el currículum oculto para conocerlo y hacerlo explícito en la mayor medida posible.

La enorme amplitud del currículum oculto hace poco menos que imposible la categorización, pues la mayoría de los aspectos curriculares pueden tener una versión explícita, que en la realidad funcione mediante una oculta.

En cuanto a las normas podemos tener una realidad basada en:

- Normas explícitas: todas las normas son conocidas por todos los miembros de la clase, estando o no escritas o colocadas en lugares visibles.
- Normas ocultas: la norma existe sólo en cuanto a su cumplimiento, pero no en cuanto a su elaboración, debate o imposición etc.



## **CAPITULO V. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.**

“Resulta falso, por tanto, el supuesto de que hay un método científico universal al que deben ajustarse todas las formas de conocimiento y, menos aún, que ese método sea la versión propuesta por la racionalidad empirista o inductiva.

Estas visiones, como muchas otras más, constituyen una constante en el devenir del pensamiento científico, lo cual significa la existencia de una diversidad de lógicas en la construcción del conocimiento, sin que se excluyan las ciencias del espíritu, de la cultura o de la sociedad”.

*(Saavedra y González, 2003: 35)*



## **1. CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE METODOLÓGICO.**

### **1.1. La complementariedad de los enfoques cuantitativo-cualitativo.**

La polémica cuantitativo-cualitativo y cantidad-cualidad continúa, aunque parece que se reafirma lo cualitativo en los últimos años si se tiene en cuenta lo publicado con este adjetivo. A título de ejemplo, la editorial Sage lanza en 1985 la colección *Qualitative Research Methods Series* después de una extensa serie de monografías sobre lo cuantitativo.

Alvira (1983) propone al igual que muchos otros autores, la complementariedad de ambas posturas basándose en estas razones:

- La polémica tiene un carácter histórico de modo que han ido alternándose el predominio de enfoques.
- Los autores que han presentado ambos paradigmas claramente enfrentados han sido duramente criticados por falta de rigurosidad.

De hecho hay argumentaciones que demuestran que estamos ante una falsa dicotomía (Cook y Reichardt, 1986; Halfpenny, 1979) y que proponen el uso conjunto de ambas metodologías. “Ambas perspectivas han llevado a cabo un proceso convergente y de reconocimiento mutuo. La perspectiva cuantitativa ha aflojado en alguna medida el énfasis en la construcción de teorías a través de la modelización y simulación; la cualitativa ha seguido con su énfasis en la construcción y generación de teorías, aumentando el aspecto verificativo y confirmativo” (Alvira, 1983:73).

En esta línea, Cook y Reichardt presentan una serie de argumentos que justifican la superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos, concluyendo que el problema de investigación es el que debe marcar los métodos con independencia del paradigma, de modo que “un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de <cualitativo> y <cuantitativo>, sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta” (Cook y Reichardt, 1986:41).

Silverman (1985) es partidario de combinar los métodos cualitativos y cuantitativos en el análisis del discurso y, de una manera semejante, Ibáñez (1994) propone la complementariedad de las técnicas cualitativas y cuantitativas, así como Ortí (1989, 1994) y Conde (1987, 1990, 1994). Este último autor advierte del riesgo de buscar una excesiva especificidad de cada una de estas metodologías lo que puede conducir a “un posible detrimento de la investigación teórica sobre los posibles campos de complementariedad de las mismas, cerrando quizá excesivamente los campos de posible articulación de ambas metodologías” (Conde, 1990:94).

Ortí (1994, 1999), por su parte, al hablar de la confrontación cuantitativismo-cualitativismo propone alejarse de los dos extremos metodológicos, el imperialismo cuantitativista y el absolutismo cualitativista, como los llama, siendo partidario de la complementariedad de ambos enfoques en el análisis de la realidad social, complementariedad que basa en la deficiencia de cada uno de los enfoques por separado ya que el enfoque cuantitativo poco puede aportar al estudio de los sentidos, creencias

etc. de los fenómenos y el enfoque cualitativo poco aporta a la dimensión medible, cuantificable de los mismos fenómenos. Por tanto “su complementariedad metodológica puede y debe concebirse como una *complementariedad por deficiencia*, que se centra precisamente a través de la demarcación, exploración y análisis del territorio que queda más allá de los límites, posibilidades y características del enfoque opuesto” (Ortí, 1999:89).

Desde la óptica de la Sociología, Latiesa (1991) hace un análisis muy interesante sobre la pluralidad metodológica apoyándose en una investigación dentro del campo educativo, el problema de la deserción universitaria, en la que combina dos tipos de técnicas de recogida de datos y de análisis, análisis de regresión lineal y análisis de entrevistas abiertas llegando a la conclusión de que ambos análisis se complementan: “Dadas las dimensiones complejas de la mayoría de los fenómenos sociales es necesario abordar con el mayor número de perspectivas posibles la realidad, bien con índices numéricos en combinación lineal, bien examinando el sentido que el fenómeno tiene para los agentes sociales, o examinando aspectos contextuales de la propia sociedad, es obvio que despreciar a priori alguna aproximación no sería útil para el investigador social que pretende describir, interpretar y explicar, ni por tanto para la ciencia. Es la propia realidad, con sus múltiples facetas y caras la que requiere esta diversidad” (Latiesa, 1991:106).

## **1.2. Características de la metodología cuantitativa que justifican su uso en esta investigación.**

Mediante la metodología cuantitativa se trata de describir y explicar los hechos sociales desde un nivel fáctico, desde el nivel de su observación, registro y tratamiento estadístico. Ibáñez (1986) habla de perspectiva distributiva en vez de cuantitativa ya que conlleva esencialmente una distribución de los datos.

El método cuantitativo supone una doble reducción analítica (Ortí, 1986):

- Al sustituir un hecho social por un enunciado verbal con un único significado (hay que optar por una alternativa del cuestionario: De acuerdo, En desacuerdo etc.).
- Al transformar el hecho en dato, que luego se ordenan, clasifican y se matematizan.

Esto hace que este método se muestre muy útil a la hora de cuantificar el lenguaje entendiéndolo éste desde un punto de vista denotativo o referencial. Veamos ahora algunas características de la metodología cuantitativa que la hacen útil en esta investigación:

- a) Utilización de modelos estadísticos.

La metodología cuantitativa está especialmente indicada para los hechos, que, por tanto, se pueden someter a modelos estadísticos para llegar a una explicación causal. Esta metodología afronta muy bien el nivel o campo de los hechos (Ortí, 1999: 92-95) entendidos como procesos fácticos que se revelan en el nivel de lo manifiesto o consciente lo que los convierte en fácilmente accesibles.

b) Análisis de la unidad significativa en los discursos.

La metodología cuantitativa también puede ser de utilidad en el análisis de los discursos ya que en ellos están presentes dos realidades, lo que se dice y la carga ideológica, el significado de lo que se dice: “Junto a los *culturemas* (unidad significativa de una cultura), los discursos suponen, en fin, también orientaciones de valor, o sea, proposiciones ideológicas (*idiologemas*). Nivel en el que confluyen el enfoque cuantitativo (para los *culturemas* precodificados) con el enfoque cualitativo (para su significación ideológica y proceso de producción simbólica)” (Ortí, 1999:95).

c) Idoneidad de los cuestionarios para recoger datos en métodos descriptivos.

Los métodos descriptivos resultan muy adecuados en el campo educativo facilitando (Van Dalen y Meyer, 1981):

- La recogida de información factual y detallada que describa una situación.
- La identificación de problemas.
- La realización de evaluaciones y comparaciones.
- La planificación de cambios.

Una de las principales técnicas de recogida de datos de los métodos descriptivos son los cuestionarios. Colás y Buendía (1994) identifican cuatro tipos básicos de métodos descriptivos, siendo uno de ellos los estudios tipo encuesta o “survey”. Se trata de medir los hechos sociales, cuantificarlos y transformarlos en datos que son tratados estadísticamente.

### 1.2.1. Inventarios.

Hay una serie de razones que hacen aconsejable el uso de cuestionarios en esta investigación:

1. Son muy útiles para el estudio de actitudes, valores, creencias y motivos (Kerlinger, 1981:297; Biddle y Anderson, 1989:98; García Ferrando, 2002:173).
2. Hay estudios experimentales que se suplementan con datos de cuestionarios o entrevistas para comprobar efectos de variables (Richardson et al., 1965).
3. Las técnicas de encuesta son aplicables a casi cualquier grupo de población (Selltiz, 1981).
4. Los cuestionarios estructurados permiten obtener muchos datos para su standarización y análisis estadístico (Galtung, 1967).

De manera general los cuestionarios resultan adecuados en los problemas de investigación en los que la información está muy estructurada en preguntas impresas y la población estudiada se puede comunicar a través del cuestionario (Fox, 1981:615). La utilidad del cuestionario está en función de los objetivos de la investigación por lo que el cuestionario no tiene una finalidad en sí misma sino que sólo debe ser un instrumento al servicio de la investigación. Un cuestionario es necesario “cuando nuestra investigación sobre un fenómeno social consiste en conocer su magnitud, la relación existente con otros fenómenos o necesiten saber cómo o por qué ocurre, (...) sobre todo si hace falta saber la opinión de un conjunto considerable de personas” (Martínez, 2002:15).

### 1.2.1.1. Esquema teórico.

Los cuestionarios pueden encuadrarse como una técnica de los estudios tipo encuesta o “survey” dentro del marco de los Métodos descriptivos (Colás, 1994) cuyo objetivo principal es la descripción sistemática de hechos o características de una población dada, siendo muy apropiados en el campo educativo (Van Dalen y Meyer, 1981). El proceso general de los Estudios tipo encuesta atraviesa una serie de etapas (Figura 5.1)

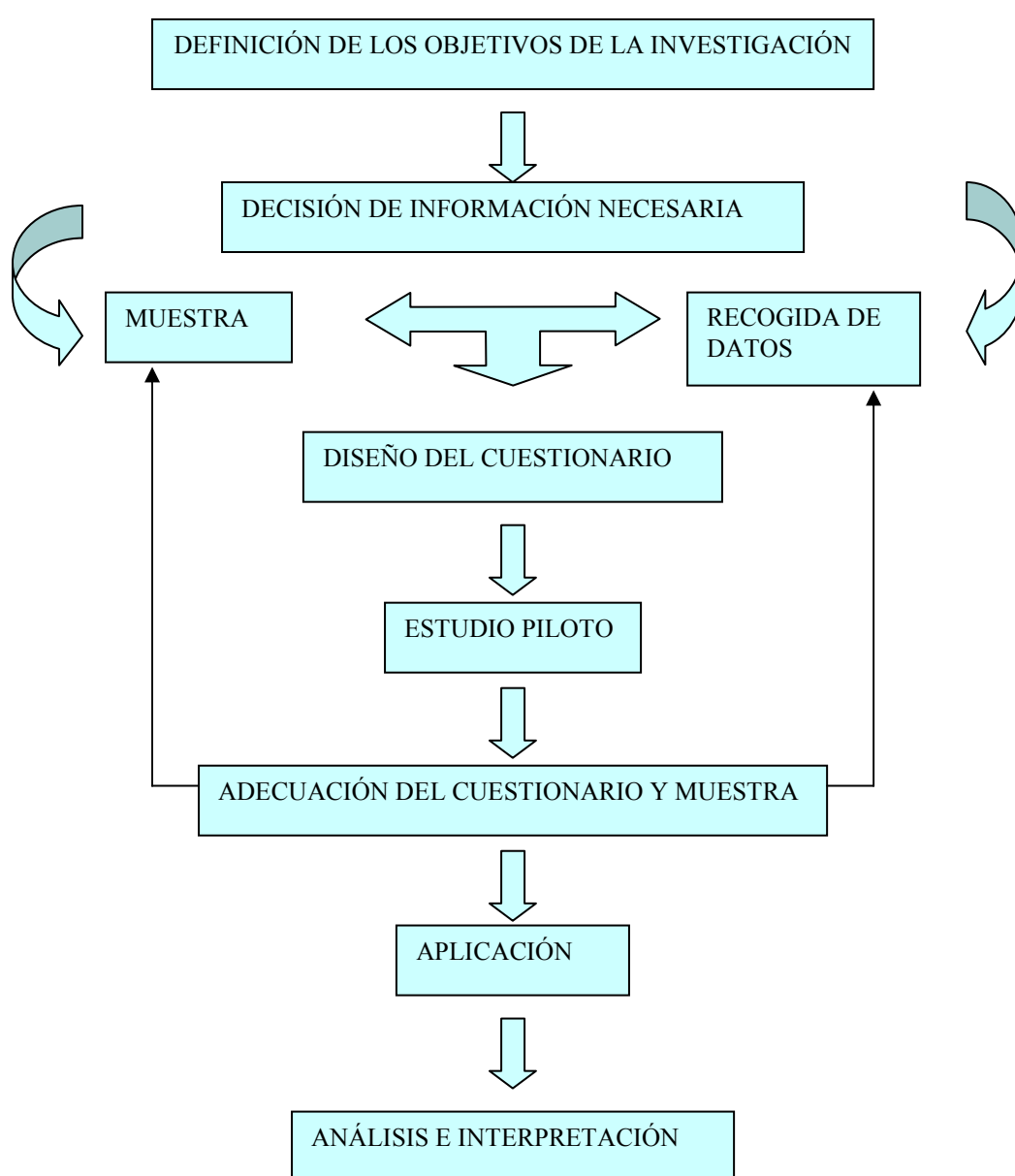


Figura 5.1. Proceso en un estudio con cuestionario. Basado en Cohen y Manion, 1985:95.

### 1.2.1.2. Características. Definición.

La totalidad de los autores coinciden en considerar el cuestionario como una técnica de investigación social muy útil para la recogida de datos, basada en una serie de preguntas que otras personas deben contestar verbalmente o por escrito.

Walker define el cuestionario como una entrevista en serie con la ventaja de acumular datos con facilidad (1989:114). Otros autores dentro del campo de la sociología (Cea D'Ancona, Rubio y Varas) entienden que el cuestionario autoadministrado o encuesta por correo es un tipo de encuesta muy utilizado junto con la encuesta telefónica y la encuesta cara a cara. Rubio y Varas (1999:254) entienden como cuestionario autoadministrado aquél en el que el propio entrevistado se encarga de leer y rellenar el cuestionario, bien sea por correo o dándoselos en mano a los entrevistados.

Desde una perspectiva más psicológica, Fernández Ballesteros (1998:239) entiende que el cuestionario o inventario es un tipo de autoinforme en el que el sujeto contesta mediante un sistema prefijado a un formulario de preguntas o aseveraciones. La diferencia entre cuestionario e inventario está en que los primeros conllevan respuestas dicotómicas o nominales, mientras que los segundos presentan distintas posibilidades de respuesta tanto nominal como ordinal.

Sus características esenciales son:

1. Son autoinformes estructurados en cuanto a la pregunta y la respuesta.
2. Evalúan aspectos especificados de antemano.



3. Piden información habitual.
4. Las preguntas se presentan en forma verbal.

#### 1.2.1.3. Ventajas y limitaciones.

Si asumimos que el cuestionario reproduce una situación de interacción personal, entonces presentará las ventajas e inconvenientes de dicha interacción (Fox, 1981: 609-610); entre las ventajas se destacan el poder abarcar un amplio número de sujetos de población y la normalización de las instrucciones. Los peligros hacen referencia a que pueden devolver el cuestionario un número escaso de personas y que las preguntas estén bien formuladas para que no den lugar a equívocos.

Los cuestionarios son uno de los procedimientos más adecuados para obtener información de forma indirecta sobre aspectos subjetivos y objetivos de las personas. Se suelen utilizar conjuntamente con las entrevistas complementándose la información recogida. Visauta (1989:260) siguiendo a Selltiz y col. (1965) expone las ventajas de los cuestionarios sobre las entrevistas y viceversa:

- 1) Ventajas de los cuestionarios:
  - Son menos caros.
  - Su administración es colectiva.
  - Puede enviarse por correo.
  - Se garantiza la uniformidad en el modo de respuesta.
  - Se garantiza el anonimato.
  - La respuesta puede ser meditada.

2) Ventajas de las entrevistas:

- Exige menor nivel educativo de los sujetos.
- Posee mayor flexibilidad para reformular, matizar etc.
- Se puede atender a aspectos verbales y no verbales de la comunicación.
- Se puede obtener una mayor información.

Las ventajas e inconvenientes de los cuestionarios autoadministrados han sido analizados pormenorizadamente por los investigadores de encuestas por correo (Rubio y Varas, 1999; Cea D'Ancona, 2001) quedando resumidas en las siguientes:

a) Ventajas:

- Reducción de costes económicos.
- Evitas los sesgos producidos por el entrevistador (preguntar y anotar)
- Mayor tiempo de reflexión y, por tanto, de sinceridad de respuestas.

b) Inconvenientes:

- Baja tasa de respuestas (preguntas concretas y cuestionarios devueltos).
- No se sabe quién rellena el cuestionario.
- Aumento de tiempo de envío y devolución.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Menos Costos económicos.</li> <li>• Posibilidad de obtener una mayor tasa de respuesta en preguntas confidenciales.</li> <li>• Posibilidad de acceder a personas alejadas o muy ocupadas.</li> <li>• No hay sesgos del entrevistador.</li> <li>• Flexibilidad en el entrevistado.</li> <li>• Mayor reflexión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baja tasa de respuestas.</li> <li>• Dudosa representatividad de los cuestionarios devueltos.</li> <li>• Limitada por el nivel educativo de los entrevistados.</li> <li>• El cuestionario ha de ser breve y sencillo.</li> <li>• Se desconoce la identidad de quien lo ha contestado.</li> <li>• Alto costo de tiempo.</li> <li>• El entrevistado puede verse influido por otras personas al rellenar el cuestionario.</li> </ul>

Tabla 5.1. Ventajas e inconvenientes de la encuesta por correo mediante cuestionario.  
Adaptado de R. PINEAULT y C. DAVELUY (1999:168-169).

#### 1.2.1.4. Requisitos metodológicos.

Para que el cuestionario responda a los objetivos de la investigación funcione como técnica de obtención de datos, debe reunir algunos requisitos metodológicos:

##### 1. Requisitos de construcción:

###### a) Planificación:

Siguiendo a Cohen y Manion (1986), a la hora de planificar un cuestionario hay que tener en cuenta tres aspectos:

- El propósito del cuestionario.

Hay que delimitar claramente el objetivo del cuestionario así como las áreas de contenido que abarcará y los aspectos concretos de cada área.

- Población a la que va dirigido.

Delimitar bien la población para luego extraer la muestra representativa.

- Recursos disponibles.

Hay que hacer un estudio previo de costes, recursos personales y de todo tipo con los que se cuenta para la elaboración, aplicación y análisis del cuestionario.

b) Diseño:

Por una parte deberíamos tener en cuenta el formato del cuestionario, que aunque no es lo más esencial, puede predisponer favorable o desfavorablemente a la confección del mismo. Algunas recomendaciones son (Sudman y Bardburn, 1987):

- Formato libro.
- Espaciar bien las preguntas.
- La impresión en color blanco.
- Evitar preguntas que se encuentren partidas en dos páginas.

En cuanto a la formulación y redacción de preguntas hay una gran cantidad de autores (Sudman y Bardburn, 1987; Tenbrink, 1988:275-281; Buendía, 1992: 207; Del Rincón y otros, 1995:214-215; Barbero, 1999:440-441; Azofra, 1999:18-22; Martínez, 2002:24; Cea D'Ancona, 2001:277-279) que hacen numerosas indicaciones acerca del tipo de preguntas, la agrupación y distribución de las mismas, el lenguaje utilizado etc. que podemos resumir en las siguientes:

- Evitar preguntas muy generales.
- Evitar términos ambiguos.
- Las preguntas deben ser muy claras.
- Agrupar las preguntas sobre el mismo tema, en forma de batería.
- Utilizar un lenguaje adecuado a los entrevistados.
- No hacer preguntas sesgadas.

- La redacción debe ser de forma personal y directa, breve y concisa.
- Evitar abreviaturas o siglas y preguntas que obliguen a hacer cálculos o esfuerzos de memoria.
- Escribir primero las preguntas más sencillas.

En cuanto a las respuestas cerradas, Cea D’Ancona (2001:126-127) propone que los valores asignados en las respuestas cumplan tres requisitos:

1. Exhaustividad.

Ninguna observación debe quedar sin clasificarse, para ello propone la introducción de una categoría del tipo “NO SABE/ NO CONTESTA”.

2. Exclusividad.

Los atributos de una variable (edad, curso, especialidad...) deben ser mutuamente excluyentes, de modo que sólo se puedan clasificar en términos de un único atributo.

3. Precisión.

Hay que intentar realizar el máximo número de categorías o valores de las variables para obtener una información más precisa.

## 2. Requisitos de Aplicación:

- a) Ensayo Previo.

Hacer un ensayo con una muestra de sujetos a quienes va dirigido el cuestionario para probar posibles deficiencias y comprobar que funciona correctamente antes de pasarlo a la población elegida es un requisito imprescindible (Fox, 1981; Azofra, 1999; Cea D’Ancona, 2001).

b) Muestra de población.

Para Sainz (1991) el cuestionario aporta información sobre las características de la población formada por los entrevistados, de ahí la importancia de la representatividad de la muestra.

La metodología cuantitativa se basa en la Teoría estadística que avala la inferencia (Rodríguez Osuna, 1986). Apoyándonos en dichas teorías estadísticas, para seleccionar la muestra representativa hay que realizar tres operaciones (Rubio y Varas, 1999:290):

1. Determinar el tamaño de la muestra.

El objetivo que se persigue es obtener una muestra lo más pequeña posible pero fiable. El tamaño teórico de la muestra se obtiene en función de tres valores:

a) La varianza poblacional.

A mayor homogeneidad de la población menor deberá ser la muestra. Si no se conoce habrá que partir del supuesto de que la probabilidad de ocurrencia de un suceso (P) es igual a la probabilidad (Q) de que no ocurra = 0.5. Siendo la varianza el producto de ambas.

b) El nivel de confianza.

Depende del intervalo seleccionado. Si el intervalo seleccionado es de más menos dos sigmas, estaríamos en un intervalo de confianza del 95,5% que es bastante usual en estudios estadísticos.

c) El máximo error permitido.

Se establece de antemano y se calcula en función de tablas estadísticas al efecto como la de Tagliacarne para poblaciones finitas o infinitas.

## 2. Elección de la forma de muestreo.

Dependiendo de las características de la población se hace el muestreo aleatorio e incluso no aleatorio. Lo más habitual es el primero que tiene diferentes modalidades: simple, sistemático, estratificado o por conglomerados.

## 3. Obtención de las unidades muestrales últimas.

Lo más habitual es realizar la elección de las unidades muestrales (personas a las que se les pasa el cuestionario) mediante cuotas, es decir, seleccionando a las personas que reúnan las características necesarias establecidas en cada cuota.

### 1.3. Características de la metodología cualitativa que justifican su uso en esta investigación.

Ya hemos dicho en otro apartado cómo la utilización de una metodología cuantitativa o cualitativa puede ser complementaria. No obstante, cabe hacer hincapié en algunas características generales de la metodología cualitativa que la hacen especialmente útil en la investigación presente. Estas características son:

- La metodología cualitativa es especialmente útil para acceder a las creencias y los discursos.

Mientras que la metodología cuantitativa se afana en cuantificar y distribuir los hechos, en la cualitativa “ya no se busca la cantidad y la distribución de los hechos sociales, sino su cualidad y su forma. El <número> da paso a la <palabra>, al lenguaje, el cual será *instrumento y objeto de conocimiento* a la vez. Instrumento por cuanto se emplean técnicas de investigación que recogen o reproducen el discurso social –grupo de discusión, entrevistas abiertas...-, y *objeto de conocimiento* en tanto que se indagará en el discurso tratando de encontrar los valores, las creencias, los símbolos, los deseos... en suma la <ideología> (sistema de ideas y creencias) que subyace y sustenta la acción social” (Rubio y Varas, 1999:235).

Las creencias, valores etc. que hay contenidos en el discurso de una persona o de un grupo de personas se descubren no en una sola palabra, sino en una serie de palabras y frases que encadenan su significado. Cuando Beltrán (2002) expone sus cinco vías de acceso a la realidad social, al llegar al método cualitativo deja claro que es exclusivo de las ciencias sociales ya que trata de estudiar no la realidad material sino la realidad simbólica exclusiva de la especie humana.



- La metodología cualitativa indaga en las relaciones entre los elementos, en su estructura.

Mientras que la metodología cuantitativa busca dentro de la realidad social cuantificar, por lo tanto, se basa fundamentalmente en los individuos como individualidades que luego mediante la estadística se cuentan, suman etc., la metodología cualitativa afronta la realidad social como un todo en la que lo importante no son los individuos aislados, considerados individualmente, sino en su relación con los demás formando una estructura. De esta manera, “El método cualitativo se asienta, pues, en la *dimensión relacional grupal* de los procesos sociales, (...). Mediante las técnicas de reproducción del discurso social (grupos de discusión, entrevistas, historias de vida...) o a través de materiales ya producidos (documentos históricos, biografías, relatos etc.), el investigador escucha, analiza e interpreta una realidad social que <habla>. A partir de ahí intentará reconstruir la trama que sostiene la lógica de la acción social” (Rubio y Varas, 1999: 236-237).

Una de las diferencias básicas, como señala Filsted (1986), del paradigma cualitativo del cuantitativo es el interés por los significados sociales y el hecho de que esos significados deben ser examinados en el contexto de interacción de los individuos.

- La metodología cualitativa se caracteriza por la reflexividad.

Las prácticas discursivas son reflexivas ya que vuelven sobre lo dicho y además, metodológicamente, el observador se incluye en la observación y construye lo observado. Incluso hay autores (Noya, 1999) que hablan de un tercer tipo de reflexividad tan importante o más que las anteriores, la reflexividad del contexto. En contraste con la metodología cuantitativa, “un investigador cualitativo prefiere que la

<teoría> emerja de los propios datos. Esta cimentación de la teoría en los datos, (...), incrementa la capacidad del investigador para comprender y quizá para concebir en definitiva una explicación del fenómeno que sea consecuente con su aparición en el mundo social” (Filstead, 1986:65).

### *1.3.1. El grupo de Discusión.*

#### *1.3.1.1. Fundamentación.*

La concepción teórica sobre el Grupo de discusión va a tener notables repercusiones procedimentales posteriores, por lo que sería conveniente dejar claro este aspecto. Callejo (2001:36 y ss.) señala como posibles fuentes del marco teórico que justifica el grupo de discusión, las siguientes:

#### a) LA FENOMENOLOGÍA.

Que aporta conceptos como el de inconsistencia social (Grathoff, 1970) aplicables al grupo de discusión ya que se subraya el desconocimiento inicial de la situación de los miembros como el punto de partida para hacerla consistente mediante la interacción; también la construcción de identidades, especialmente “el nosotros” lo que hace importante controlar el diseño del sector social representado.

#### b) EL ANÁLISIS DEL DISCURSO.

El análisis del discurso es interdisciplinar por lo que la manera de abordarlo será distinta en cada caso. Las teorías cognitivas del análisis de discurso llevan a analizar el discurso como producto ideológico, producto de una sociedad y configurador de una sociedad. El análisis del discurso se relaciona con las teorías de la legitimación, poniendo el énfasis en el producto de la reunión de grupo.

### c) LA SOCIOLINGÜÍSTICA.

Hace hincapié en las condiciones lingüísticas para la producción del discurso. La sociolingüística tiene su uso limitado en la investigación mediante grupos de discusión mientras mantenga que las situaciones comunicacionales son únicas e irrepetibles, impidiendo la representatividad del grupo. Son además diferentes enfoques los que se pueden adoptar desde la sociolingüística para analizar los grupos de discusión: el Estructuralismo, la Pragmática, la Etnografía del habla o la Sociolingüística Interaccional.

### d) EL MODELO DIALÓGICO.

Según este modelo, con Bajtin como autor más representativo, el grupo es más diálogo que discurso en un principio donde se enfrentan el discurso emergente del grupo y el discurso dominante. Según el dialogismo, los sujetos se sitúan en relación a discursos que les preceden, pudiendo darse el caso del diálogo con un interlocutor no visible. El paradigma dialógico acentúa la intersubjetividad y los elementos circunstanciales del discurso de modo que hay que tener presente lo dicho y lo no dicho así como lo no verbal.

El modelo dialógico implica entender la interpretación como comprensión dialógica, comprensión que busca un contra-discurso para el discurso del locutor. Esta interpretación trasciende el discurso del locutor construyendo un discurso que le conteste, lo que lleva al análisis a una reflexividad de observador y observado que debe ser asumida en el grupo de discusión.

e) LA PROPUESTA DE IBÁÑEZ (1986).

Ibáñez se apoya en las relaciones entre discurso, consumo y grupo argumentando sobre:

- La discursividad del consumo.
- La grupalidad del consumo.
- El consumo de discursos (publicidad).
- El consumo de grupos en la sociedad de consumo.
- La grupalidad del discurso y la discursividad del grupo.

Siguiendo a Callejo (op.cit.), para Ibáñez el grupo de discusión es un resultado que se alcanza mediante la práctica (subordinada al capitalismo) y una propuesta proyectada en una sociología crítica. Ibáñez justifica su sociología crítica-estructuralismo a partir del psicoanálisis, el marxismo, la semiología y la lingüística, dando un peso importante a categorías como el inconsciente y la supresión del sujeto. Los individuos del grupo de discusión son portadores de un discurso previo a ellos, el discurso se concreta en ellos:

- Hay una visión sistémica del capitalismo de consumo, en el que los individuos son poco más que objetos.
- El sujeto consumidor es básicamente inconsciente.
- El discurso se impone a los sujetos.

Mediante el estructuralismo, Ibáñez llega al objetivismo eliminando a los sujetos tal como hace el positivismo. Su concepción teórica tiene repercusiones procedimentales ya que al hacer hincapié en la exterioridad subordinada del grupo al

capitalismo de consumo y al discurso, provoca concebir al grupo como unidad cerrada y no entrar en el aspecto de la interacción en el grupo de discusión.

#### 1.3.1.2. Características. Definición.

El grupo de discusión es un tipo especial de grupo en cuanto a número de miembros, objetivos que persigue, la composición del grupo y la propia dinámica. Según Aguilar Ibáñez (1998) se suelen mencionar los escritos de R. K. Merton, de 1946 y 1956, sobre la entrevista focalizada como un referente de las técnicas cualitativas de investigación (entrevistas en profundidad y grupos de discusión) debido a que en el mundo anglosajón se suele entender el grupo de discusión como una variante grupal (FOCUS GROUP) de la entrevista de Merton (FOCUS INTERVIEW). También recibe otros nombres, especialmente “entrevistas en grupo” (Mucchielli, 1978).

El grupo de discusión puede entenderse (Krueger, 1991:24) como una conversación permisiva, no directiva, realizada por un grupo de siete a diez personas, guiadas por un moderador con el fin de obtener información sobre un área determinada. Otras definiciones significativas del grupo de discusión son:

- “Por grupo de discusión, en sentido estricto, se entiende un grupo cuyo objetivo es llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo o a unas decisiones” (Mucchielli, 1969:107).
- “Un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión

(discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)” (Ibáñez, 1994:58).

- “el grupo de discusión es, fundamentalmente, un proyecto de *conversación socializada* en el que la producción de una situación de *comunicación grupal* sirve para la captación y análisis de los discursos ideológicos y las *representaciones simbólicas* que se asocian a cualquier fenómeno social” (Alonso, 1996:6).
- “tan sólo es un marco para captar las representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y efectivas etc., dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global” (Ortí, 2002:275).

En los últimos tiempos hay un predominio de las posturas sociológicas de los grupos de discusión diferenciándose claramente de grupos funcionales y terapéuticos propios de enfoques psicológicos. Algunos autores como Alonso (1996) y Martín Criado (1997) utilizan el grupo de discusión desde un enfoque teórico sociológico en la idea de “recuperar el carácter crítico de la investigación social mediante grupos de discusión” (Aguilar, 1998:12).

Los grupos de discusión poseen cinco características en relación con los componentes del grupo (Krueger, 1991:33):

- a) En relación al tamaño.

Debe estar formado por un número de personas entre 4 y 12, de modo que permita que todos puedan expresarse y que exista diversidad en los puntos de vista. Lo ideal es de 7 a 10 ya que uno pequeño (4) puede llevar a escasez de ideas y uno grande

(12 o más) tiende a la disgregación. Ibáñez (1986) nos habla de 5 a 10 miembros ya que, citando a Anzieu, a partir de cuatro el número de canales posibles es mayor que el número de elementos, pero a medida que el tamaño crece, el número de canales posibles también lo hace en proporción geométrica por lo que para que el grupo no se fragmente no es conveniente que pase de 10. En estos límites se mueven también Stewart y Shamdsani (1990) que proponen de 8 a 12, Canales y Peinado (1999), de 5 a 10, aunque supeditan el número de participantes al objetivo del diseño y, en todo caso, “el número de actuantes por clase, no obedece a ninguna lógica distributiva, sino que se basa en la pertinencia del número para que ese subconjunto de miembros pueda hablar desde su posición de tal subconjunto. El mínimo es, por tanto, siempre dos” (Canales y Peinado, 1999:299). Callejo habla también de 7 a 10 miembros permitiendo jugar con los extremos y suscribe la idea de Mangold: “Según nuestra experiencia, los grupos de discusión con 7 a 10 participantes ofrecen, por regla general, las mejores predisposiciones para la comprobación de las opiniones informales del grupo. En los pequeños grupos existe el peligro de que las particularidades individuales adquieran mucha importancia, o que las diferencias de opinión existentes entre subgrupos sociales queden ocultas: en grupos mayores de discusión se altera el carácter “informal” de la situación de conversación” (Mangold, 1973:255).

b) En relación a los integrantes.

Los grupos de discusión deben estar formados por personas con algunas características similares y ser desconocidas entre sí. La homogeneidad de las características vendrá en función del objetivo que se pretende conseguir y, por otra parte, el hecho de ser poco conocidos entre sí favorece la espontaneidad y que sus discusiones grupales no respondan a contactos anteriores, lo que beneficiará el análisis

de los datos. Los miembros del grupo deben tener unas características de homogeneidad y heterogeneidad que hagan que la interacción verbal entre los miembros sea posible (Aguilar, 1998). Deben poseer unas características comunes de modo que hagan un discurso correspondiente a su tipo social, pero, por otra parte, deben poseer diferencias entre sí para que haya discusión y debate. Hay que tener en cuenta que “sólo hay comunicación si las relaciones son de intersección: hay parte común y parte no común – y por tanto comunicable-“ (Ibáñez, 1992:491). Para que haya discusión dentro del grupo, las relaciones entre los miembros deben ser comunicables y esto es así cuando en la sociedad también lo sea pues “el grupo es un espacio de <encuentro> (...), pero el encuentro en la microsituación del grupo sólo se produce entre <clases> de hablantes cuya interacción verbal no está proscrita en la macrosituación (sociedad global)” (Ibáñez, 1986:275).

Morgan (1998) habla de cierto grado de homogeneidad y Callejo (2001) indica que la homogeneidad es necesaria para poder atribuir el discurso del grupo a un sector de la sociedad, aunque cierta heterogeneidad es necesaria para facilitar el cuestionamiento. Rubio y Varas coinciden con lo dicho por la mayoría de autores en que hay que respetar los criterios de homogeneidad y heterogeneidad, haciendo hincapié en que no se produzcan relaciones excluyentes que entorpecerían el desarrollo del grupo: “Las relaciones *incomunicables o excluyentes* son aquéllas que hacen imposible el debate en grupo, puesto que entrañan conflictos, posiciones de dependencia, etc., que no conducen más que al enfrentamiento o a la subordinación –el silencio- de una de las partes, en lugar de a una discusión libre que tenga como meta reflejar un lugar –un discurso- común” (Rubio y Varas, 1997:341). En la misma línea, Alonso (1996:13-17) indica la necesidad de tomar dos cautelas metodológicas, la necesidad de cierta



homogeneidad a la vez que los miembros se desconozcan para evitar que influya en su discurso su historia común.

c) En relación a su tarea, a su producción.

Los grupos de discusión no pretenden lograr consensos o decisiones entre los participantes, sino conocer las percepciones, sentimientos, opiniones y formas de pensar con respecto a una determinada área. Su tarea consiste en hacer un discurso acerca de un tema, más o menos unido a un discurso social. Canales y Peinado (1999:292) también lo aprecian de ese modo cuando afirman que el grupo de discusión sólo existe por y para producir algo. Además entienden que el grupo es totalmente artificial ya que existe sólo en la situación discursiva, no debiendo hacerlo antes ni después, lo que, a su vez, se constituye en su esencia y funcionalidad.

d) En relación a los datos.

Los grupos de discusión producen datos cualitativos obtenidos de las preguntas abiertas a los participantes e incluso de la observación de sus conductas en la discusión grupal. En el grupo de discusión los participantes influyen en los demás y son influidos por ellos a su vez, como en la vida real.

e) En relación a la conducción.

Los grupos de discusión mantienen una discusión guiada en la que el tema de discusión y las preguntas del moderador están previamente determinadas en un proceso de reflexión y estudio previo al hecho a analizar.

### 1.3.1.3. Ventajas y limitaciones.

Teniendo en cuenta las aportaciones de la mayoría de los autores que han utilizado la técnica del grupo de discusión (Ibáñez, Callejo, Vallés, Krueger, Morgan, Spanish etc.) podemos hacer una síntesis de las principales ventajas e inconvenientes de esta técnica.

#### VENTAJAS:

- Se realizan en un ambiente natural, de interacción social directa que aumenta la espontaneidad de los participantes y abre numerosas posibilidades a la generación y exploración de material cualitativo.
- Tienen un carácter abierto, muy flexible que permite incorporar aspectos importantes aunque estén fuera del guión.
- Las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva e intersubjetiva, presentándose los resultados acompañados por citas textuales de los integrantes del grupo, ofreciendo una gran cantidad de datos.
- Tienen un costo reducido frente a otras técnicas de investigación.
- La disponibilidad rápida de los resultados. Economía de tiempo.
- Posibilita incrementar el tamaño de la muestra estudiada frente a estudios cualitativos basados en entrevistas individuales.
- Es aplicable incluso con sujetos desfavorecidos social y culturalmente.

### INCONVENIENTES:

- El control se encuentra repartido entre el moderador y los participantes, lo que puede llevar a desviar el discurso o a centrarse en cuestiones irrelevantes.
- El análisis de los datos es muy complejo al producirse en interacción.
- Requiere un moderador experto.
- Debido a la variación intergrupos, es recomendable incluir suficientes grupos para equilibrar la idiosincrasia de cada uno.
- No es fácil reunir en un lugar, día y hora a un grupo de personas.
- El entorno debe ser facilitador e incluso hay que incentivar a los participantes para que asistan.
- No todo lo que hace y conoce el sujeto es accesible al discurso.
- Hay mucha dificultad para cuantificar los datos.
- Es difícil utilizarla con poblaciones socialmente periféricas, con niños, con pequeñas comunidades muy vinculadas o con sectores sociales deslocalizados.
- Artificialidad en relación con las técnicas de observación participante.
- Inconvenientes clásicos de la interacción grupal: problemas de generalización, sesgo, comparabilidad y deseabilidad.

#### 1.3.1.4. Requisitos metodológicos.

Aunque no se considera un aspecto de importancia tal que pudiera invalidar desde el punto de vista metodológico la investigación realizada mediante grupos de discusión, si hay una serie de cuestiones o requisitos que se deben tener en cuenta

para un mejor desarrollo de la dinámica del propio grupo y evitar, en lo posible, efectos no deseados. Podemos agrupar los requisitos en torno a tres aspectos:

### 1) El espacio físico.

Callejo (2001:139) aconseja cuidar la dimensión simbólica del lugar de modo que ningún miembro se pueda sentir excluido y además da una serie de consejos para que los participantes se sientan cómodos. Por otra parte, el lugar puede constituir un espacio lleno de significado para los asistentes, de modo que hay que procurar que el espacio no condicione los discursos, buscando un espacio neutral, ya que “si el local está marcado por relaciones instituidas o instituyentes, el texto mostrará la huella de esa marca. Un espacio no marcado, produce un efecto cero sobre el texto” (Canales y Peinado, 1999:304). La mayoría de los autores hablan de lugares neutrales (Krueger, 1991: 90) antes de otros lugares que pueden tener connotaciones de determinado tipo como hoteles, locales de las Administraciones Públicas, Iglesias, oficinas o domicilios particulares (Ibáñez, 1979: 294; Stewart y Shamdasani: 1990:10).

Otros autores hablan de la necesidad de que “el lugar debe equilibrar las necesidades de los participantes y las del investigador” (Morgan: 1988:60) en el sentido que sean accesibles, agradables y cómodas al tiempo que permitan la grabación en buenas condiciones.

### 2) El desarrollo. Registro.

El comienzo del desarrollo de los grupos de discusión debe partir de una situación muy general partiendo de una propuesta o de una pregunta muy amplia que de pie a intervenir a todos (Krueger, 1991). La propuesta ha de ser abierta, “cuanto más

ambigua es la situación de estímulo, mayor es la probabilidad de que un miembro del grupo se conforme a las normas grupales percibidas” (Shaw, 1980: 327) por lo que esa ambigüedad generará participación y consenso.

Desde una perspectiva más de entrevista grupal, Krueger (1991) da una serie de consejos acerca de las características de las preguntas hechas por el moderador:

- Han de ser abiertas.
- Deben evitar respuestas dicotómicas (sí, no...).
- Hay que evitar preguntas que incluyan palabras como “satisfecho; hasta qué punto; cuánto...” que tienden a cerrar la respuesta.
- Evitar preguntas “¿Por qué?” que pueden tener connotaciones inquisitoriales y generan mecanismos de defensa que les pueden llevar a responder según la deseabilidad social. La estrategia es “trocear” el por qué: ¿Qué es lo que te motivó a...?”.
- Deben ir de los aspectos más generales a los más específicos (técnica del embudo).
- Dejar las preguntas imprevistas para el final. Pueden surgir a raíz de algún comentario de algún miembro.

Respecto al registro, la mayoría de los autores coinciden en señalar la necesidad de registrar en audio las sesiones de discusión de los grupos. El registro cumple varias funciones (Canales y Peinado, 1999:305) por una parte, registrar literalmente el discurso para su posterior análisis y, por otra, sirve para objetivar el trabajo del grupo de modo que quede claro que el texto producido servirá a los objetivos de la investigación. Por

esta razón además de por razones éticas, es conveniente que el sistema de registro sea visible y conocido por los participantes.

Callejo (2001:143) da una serie de sugerencias prácticas sobre el registro de la reunión, de modo que se eviten sorpresas: evitar ruidos, comprobar las grabadoras, usar los micrófonos de manera centrada etc.

En cuanto a la duración de las sesiones hay acuerdo en la mayoría de los casos en torno a un intervalo de una a dos horas (Ibáñez, 1986; Krueger, 1991; Rubio y Varas, 1997). En todo caso la duración es variable ya que dependerá de cuando el moderador entienda que se han agotado todos los aspectos del tema a discutir y de la dinámica del propio grupo. Aunque hay grupos de larga duración (4 horas e incluso fines de semana), lo habitual es entre una y dos horas.

### 3) El Moderador (prescriptor).

Hay diferentes terminologías a la hora de referirse a la figura de la persona que dirige el grupo de discusión, moderador (Ibáñez, Callejo, Aguilar, Ortí) y prescriptor (Canales y Peinado, Rubio y Varas) fundamentalmente. Ibáñez (1979, 1986) nos dice que el preceptor debe tener una actuación personal que consista en la provocación y en la catalización de la discusión. Debe haber una provocación inicial para poner el tema sobre la mesa y provocar el interés para discutirlo y una provocación continuada que ayude en la discusión del tema, desarrollando actitudes de catálisis y control.

Algunas de las reglas básicas a tener en cuenta por el prescriptor o moderador de un grupo de discusión son las siguientes:

- Dejar hablar y mantenerse a la escucha (Rubio y Varas, 1997; Krueger, 1991; Callejo, 2001).
- Actuar de motor del grupo, reconduciendo, pidiendo aclaraciones, haciendo respetar opiniones etc. (Rubio y Varas, 1997; Ibáñez, 1979, 1986; Canales y Peinado, 1994).
- No emitir juicios de valor ni opiniones propias (Rubio y Varas, 1997; Ortí, 2002).
- Evitar el monopolio de la palabra (Rubio y Varas, 1997; Callejo, 2001; Canales y Peinado, 1999).

### *1.3.2. La entrevista en profundidad.*

El uso de las entrevistas en profundidad en la investigación social está muy extendido, aunque numerosos autores recomiendan un uso combinado de las mismas con otras técnicas cualitativas o cuantitativas (Valles, 2000; Dexter, 1970; Gorden, 1975), de modo que el valor relativo de cada una por separado se ve aumentado al servir las demás de contrastación o de suplemento.

Para Alonso (1994:228-229) algunos campos básicos de la utilización de la entrevista en profundidad son:

- 1) Reconstrucción de acciones pasadas: biografías, archivos orales etc.
- 2) Estudio de representaciones sociales personalizadas: creencias, estereotipos (Ortí, 2002).
- 3) Estudio de interacción entre características psicológicas y conductas sociales: agresividad, violencia...

- 4) Prospección del discurso de un colectivo al que se le va a aplicar un cuestionario cerrado (Valles, 2000).

#### 1.3.2.1. Fundamentación.

Los autores que han reflexionado sobre los procesos de comunicación en las entrevistas, trazando modelos y metodologías, “coinciden en la consideración de la entrevista en tanto proceso de comunicación interpersonal, inscrito en un contexto social y cultural más amplio” (Vallés, 2000:190).

Entre los modelos teóricos, merecen destacar los siguientes:

- a) Modelo Contextual de Gorden (1975).

Se representa el modelo con una circunferencia y comprende dos grandes niveles:

- La Macrosituación: Abarca el contexto local, social y cultural.
- La Microsituación: Dentro de la anterior y que comprenderá los factores psicosociales que afectan al proceso comunicativo en la entrevista.

Según el modelo contextual de Gorden, el proceso comunicativo de la entrevista depende de:

1. La relación de los elementos internos de la entrevista:  
entrevistador-entrevistado-tema.
2. Los elementos externos: factores que relacionan la entrevista con la sociedad, la comunidad o la cultura.



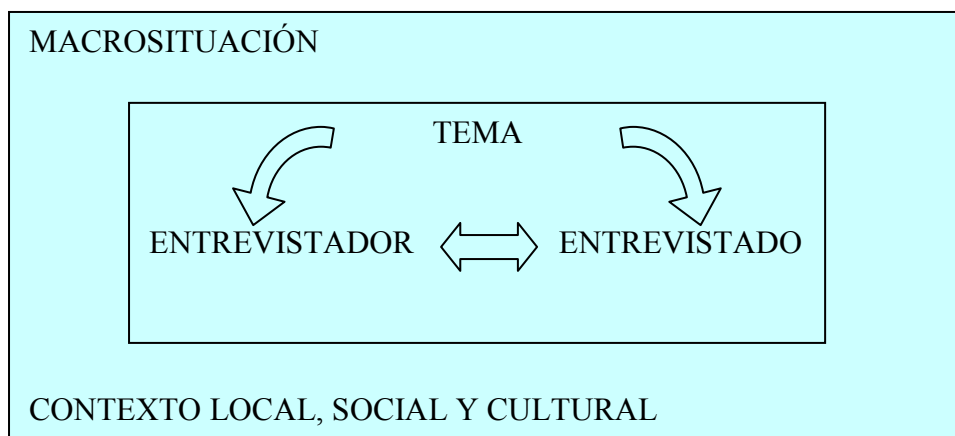


Figura 5.2. Modelo Contextual de la Entrevista de investigación  
(Adaptado de Gorden, 1975: 85-87).

Este modelo (Figura 5.2) tiene dos implicaciones metodológicas importantes, una que hace referencia al diseño de la entrevista y otra, a la realización de la misma. En cuanto al diseño deberían tomarse varias decisiones en la fase de preparación de la entrevista (Gorden, 1975:86):

- La selección de los entrevistados más capaces y dispuestos a dar información relevante.
- La selección de los entrevistadores que tengan mejores relaciones con los entrevistados.
- Seleccionar el tiempo y lugar más adecuado.

Es importante tomar estas decisiones previas ya que una vez comenzada la entrevista no se puede modificar la microsituación ya que “el flujo de información relevante, válido y fiable depende no sólo de la interacción dentro de la situación de entrevista sino también de la relación entre la situación y la comunidad local y la sociedad más amplia” (Gorden, 1975: 99-100).

En cuanto al desarrollo de la entrevista, Gorden indica que a lo largo de la entrevista hay un ciclo de actividad repetida que comienza con la primera pregunta del entrevistador y cierra el ciclo cuando el entrevistador evalúa la respuesta y la relación interpersonal y decide lanzar otra pregunta o pedir aclaraciones. A este ciclo lo llama “interviewing performance cycle” (Gorden, 1975: 463-464).

b) Modelo interaccional social de la entrevista de Millar, Crute y Hargie (1992).

Este modelo pretende explicar los procesos inherentes en la interacción diádica de entrevistador-entrevistado:

- Metamotivación.
- Factores mediadores.
- Respuestas.
- Feed-back
- Percepción.

Además el modelo tiene en cuenta dos tipos de factores propios de la interacción social:

- Factores personales: Características físicas y sociodemográficas.
- Factores situacionales: Ambiente físico y pautas de actuación en cada situación.

Este modelo se puede considerar un modelo contextual de la entrevista.

c) Modelo de constructo comunicativo de Alonso (1994; 1999).

Este autor distingue tres niveles en la entrevista:

- El contrato comunicativo.

Se trata de poner al descubierto los saberes mínimos compartidos por los interlocutores y el objetivo de la entrevista. “Cuando las partes desconocen los retos y objetivos de su diálogo, el discurso que producen carece de sentido” (Alonso, 1999:232).

- La interacción verbal.

Partiendo de que la interacción conversacional en la entrevista en profundidad debe estar siempre enmarcada por un guión temático previo que focalice la interacción, distingue tres formas principales de actos de habla del entrevistador:

1. Declaración: El que habla transmite al otro sus opiniones o sus conocimientos.
2. Interrogación: El que habla requiere una respuesta.
3. Reiteración: El que habla, asume, repitiéndolo, un punto de vista enunciado por el interlocutor.

Estos actos de lenguaje se pueden establecer remitiendo a dos registros discursivos comunes a todo enunciado:

1. Un registro referencial: es la instancia discursiva de identificación y definición del objeto del que se habla.
2. Un registro modal: es la instancia discursiva que traduce la actitud del locutor respecto de la referencia.

Combinando los tipos de actos y de registros, Alonso, enuncia seis tipos básicos de intervenciones del entrevistador:

1. Las complementaciones: Estimulan el discurso narrativo y descriptivo.

2. Las interpretaciones: Pretenden descubrir el sentido de lo dicho. Pueden provocar resistencias.
3. Preguntas sobre el contenido.
4. Preguntas sobre la actitud.
5. El eco: subraya una parte del discurso. Su uso excesivo puede resultar irritante.
6. El reflejo: Tiene la función de que el entrevistado se centre en su propio pensamiento.

Del uso de estos tipos dependerá el resultado de la entrevista.

- El contexto social y la construcción del sentido.

En la entrevista, el sujeto tiende a incorporar y expresar los valores que espera sean atendidos desde su grupo de referencia. “La entrevista de investigación social, por lo tanto, es especialmente interesante para determinar los discursos arquetípicos de los individuos en sus grupos de referencia, ya que al grupo de referencia el individuo se refiere para formular evaluaciones acerca de si mismo y de los otros” (Alonso, 1999:236-237)

#### 1.3.2.2. Características. Definición.

Tendríamos que acotar en principio los diferentes clases o tipos de entrevistas ya que muchos de ellos no tienen cabida en la consideración de entrevista de investigación en profundidad que ha sido la utilizada en esta investigación.

Duverger (1978) clasifica las entrevistas (interviews) utilizando el criterio del fin perseguido en:

- a) Interviews de opinión o de personalidad e interviews documentales.

En las primeras se tratan de entrevistas que permiten conocer la opinión de las personas, y en las documentales el fin es conocer lo que esa persona sabe de un tema.

b) Interviews de personalidades y del “hombre de la calle”

Tanto si se trata de interviews de opinión como documentales, se puede entrevistar a personas corrientes o a personas importantes, líderes etc.

Fox (1981) considera a la entrevista como un tipo de técnica de encuesta y la clasifica en cuatro tipos en función del modelo de respuesta:

- Entrevista no estructurada de respuesta totalmente libre.
- Entrevista no estructurada de respuesta libre limitada.
- Entrevista estructurada de respuesta estructurada con opción libre.
- Entrevista estructurada de respuesta totalmente estructurada.

Patton (1990:288) habla de cuatro modalidades de entrevista:

- 1) Entrevista conversacional informal: No hay selección previa de temas ni de preguntas.
- 2) Entrevista basada en un guión: Existe guión previo de temas con libertad del entrevistador de elegir y realizar preguntas.
- 3) Entrevista estandarizada abierta: Hay un listado de preguntas abiertas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados. Este es el modelo seguido en nuestra investigación.

- 4) Entrevista estandarizada cerrada: Igual a la anterior pero de respuesta cerrada.

Las tres primeras son claramente cualitativas mientras que la cuarta está a mitad de camino entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Millar, Crute y Hargie (1992) hacen una clasificación de las entrevistas profesionales en:

- 1) Entrevista de asesoramiento (counselling interview): Es una categoría muy amplia que abarca muchos campos: jurídico, laboral, médico...
- 2) Entrevista de selección: Para candidatos a un puesto de trabajo.
- 3) Entrevista de investigación (research interview): Aplicada fundamentalmente a las ciencias sociales con el fin de obtener datos para un campo de estudio determinado.
- 4) Entrevista médica (medical interview): Aplicada en sentido amplio en todo el campo de la salud: médicos, enfermeras e incluso trabajadores sociales.
- 5) Entrevista de evaluación y promoción laboral (appraisal interview): Aplicada en el área de recursos humanos de las empresas.

Rubio y Varas (1999:357) establecen una tipología de entrevistas atendiendo a dos criterios, el objetivo y el grado de estructuración y directividad. Según el objetivo diferencian entre entrevista clínica, de orientación y de investigación; y según la

estructuración y directividad distinguen entre entrevista estructurada o directiva y entrevista abierta o semiestructurada.

Sandin (1985) manejando cuatro criterios, clasifica las entrevistas en:

1. Según el grado de estructuración:
  - Estructurada.
  - Semiestructurada.
  - No estructurada.
2. Según la finalidad:
  - Clínica.
  - De orientación vocacional.
  - De selección de personal.
  - De investigación.
3. Según el grado de dirección:
  - Directiva.
  - No directiva.
4. Según el modelo teórico:
  - Conductual.
  - Psicoanalítica.
  - Rogeriana.
  - Sociológica.

Visto el amplio campo de los tipos de entrevista nosotros vamos a centrarnos en la entrevista de investigación social y dentro de ella en lo que se denomina entrevista en profundidad (Duverger, 1978; Millar y otros, 1992; Alonso, 1999; Taylor y Bogdan, 1987).

La entrevista con fines de investigación se define “como una conversación entre dos personas, celebrada por iniciativa del entrevistador con el fin específico de obtener alguna información importante para la investigación que se realiza” (R.L. Kahn y C.F. Cannell, 1974-1977:266). En una línea parecida considerando la entrevista como confrontación entre dos personas para obtener información para un problema de investigación encontramos otras definiciones (Kerlinger, 1981; Blanchet, 1989). Hay una diferencia clara entre las entrevistas de investigación y las entrevistas terapéuticas y clínicas (Alonso, 1999:228) si contraponemos sus objetivos principales, puesto que mientras que en las primeras lo que se pretende es construir un sentido social de la conducta individual, en las segundas se persigue construir un saber privado para una acción personal.

Las entrevistas en profundidad tratan de obtener un análisis más profundo de opiniones, actitudes o personalidad del entrevistado. Duverger (1978) diferencia entre entrevistas en profundidad (a fondo) únicas en las que se realiza una única entrevista a cada individuo. Dentro de este grupo integra a las interviews convergentes (focused interviews, de Merton) y las interviews clínicas (dentro de estas, considera las que se utilizan en ciencias sociales). Y un segundo grupo, las entrevistas multiplicadas consistentes en interrogar a un individuo repetidamente para profundizar en sus opiniones, actitudes o personalidad.

El concepto de entrevista en profundidad se enmarca claramente en las entrevistas de investigación social según la clasificación de Millar y otros (1992), aunque para Ibáñez el término es confuso ya que lo que se busca está en la superficie del discurso, “la llamada <entrevista en profundidad> es, en realidad, una entrevista en superficie, porque permite producir y retener un discurso que se despliega en toda su



superficie (la encuesta con cuestionario sólo produce y retiene <fragmentos> de discurso” (Ibáñez, 1986:122).

De las diferentes consideraciones teóricas se puede resaltar de la entrevista en profundidad las siguientes notas:

- Se trata de una situación cara a cara.

Las entrevistas abiertas posibilitan el grado máximo de interacción personal. Así lo ve Ortí al decir que “tal tipo de entrevista consiste en un diálogo *face to face*, directo y espontáneo, de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos <directiva> (según la finalidad perseguida en cada caso)” (Ortí, 2002:272-273).

- El canal básico de comunicación es verbal.

El concepto de entrevista se encuentra, en principio, muy unido y cercano al concepto de conversación cotidiana. “El arte de la conversación, aprendido de modo natural en el curso de la socialización, constituye la mejor base para el aprendizaje de las técnicas de cualquier forma de entrevista profesional” (Valles, 2000:178). En la línea de la entrevista en profundidad como una conversación en la que el entrevistador es mucho más que un interrogador y el método es considerado más cercano a la observación participante que a una entrevista cerrada mediante cuestionario, se muestran numerosos autores (Taylor y Bogdan, 1987; Alonso, 1999; Denzin, 1970; Ortí, 2002). Así se puede entender por entrevista en profundidad “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas,

experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987:101)

- La relación entrevistador-entrevistado es asimétrica.

A diferencia de posturas dentro de la investigación naturalista (Schatzman y Strauss, 1973; Erlandson y otros, 1993) que ven la entrevista como una forma de diálogo, con una conversación informal que se puede producir en cualquier momento dentro del estudio de campo, en la entrevista en profundidad la conversación, el diálogo está supeditado a ciertos roles y a ciertas reglas que están marcadas de antemano, de modo que se puede diferenciar de una conversación por varias razones (Caplow, 1956:171):

- En la entrevista hay unas expectativas explícitas de hablar y escuchar.
- El entrevistador anima al habla del otro sin contradecirle.
- El entrevistador debe desempeñar el papel de “dirigir” la conversación según el entrevistado.

- Responde a un objetivo explícito.

El objetivo de estas entrevistas en la investigación social a través del discurso del entrevistado no es el aspecto personal sino la forma cultural y de clase que en él están presentes. Para este estudio, Ortí (2002), piensa que es preferible el uso del Grupo de Discusión a la Entrevista en Profundidad. La entrevista en profundidad es considerada como una conversación entre dos personas, pero con unas características propias en cuanto discurso, objetivos y alcance, “es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso *conversacional, continuo y*

*con una cierta línea argumental* –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación” (Alonso, 1999:228).

- Su dinámica debe responder a una interacción comunicativa conocida por el entrevistador.

El entrevistador debe preparar bien la entrevista y conseguir la confianza del entrevistado (Duverger, 1978; Fox, 1981). Debe ser dirigida y registrada por el entrevistador con el fin de que el discurso producido responda a los objetivos de la investigación (Blanchet, 1989:91).

Hay una serie de conceptos afines al de entrevista en profundidad como pone de manifiesto Valles (2000:183-190) y que conviene diferenciar:

#### 1. Entrevista focalizada (focused interview).

Es un término atribuido a Merton (1946, 1956) y que se caracteriza por:

- Los entrevistados han de estar sometidos a una situación concreta (propaganda bélica, por ejemplo).
- Los investigadores han estudiado previamente la situación.
- El guión de las entrevistas ha sido elaborado a partir del análisis de contenido e hipótesis derivadas sobre el análisis de la situación.
- La entrevista se centra en experiencias subjetivas de los entrevistados ante la situación para contrastar hipótesis.

La diferencia fundamental entre la entrevista focalizada y la entrevista en profundidad estriba en que en la primera hay un análisis previo de la situación objeto de entrevista.

## 2. Entrevista estandarizada no estructurada y entrevista no estandarizada.

Muchos autores clasifican las entrevistas de investigación según el grado de estructuración y de estandarización. Gorden (1969, 1975, 1987) y Denzin (1970, 1989) siguen la clasificación de Richardson, Dohrenwend y Klein (1965:32-55):

### a) Entrevista estandarizada programada.

Todas las preguntas y su orden son los mismos.

### b) Entrevista estandarizada no programada

Existe un mismo guión para todas las entrevistas, pero no se mantiene el orden de las preguntas necesariamente y hay cabida para expresiones libres.

### c) Entrevista no estandarizada.

No existe un listado de preguntas abiertas a todos los entrevistados.

Merton y Kendall (1946) establecen ya los diferentes tipos de preguntas (Tabla 5.2) en función del grado de estructuración que posteriormente darían lugar a la clasificación de entrevistas en No-Estructuradas, Semi-Estructuradas y Estructuradas (Richardson y otros, 1965; Gorden, 1969; Denzin, 1970).

La diferencia fundamental entre la entrevista estructurada y no estructurada se puede hacer en base a dos criterios ( Fox, 1981:606-607): el guión de la entrevista y el dominio del proceso de la investigación. En las primeras, el entrevistador debe seguir un guión rígido y no tiene que dominar la investigación. “Se puede decir que, cuanto menos sepa sobre el contenido de la investigación menos probabilidades hay de que introduzca algún sesgo en la entrevista mediante la entonación, el énfasis o los gestos”

(Fox, 1981:607). En las entrevistas no estructuradas el guión es orientativo y se exige buen dominio del proceso de investigación.

TIPOS BÁSICOS	COMBINACIÓN E+R	Ejemplo
<b>Pregunta desestructurada</b>	E y R Libres	¿Qué le impresionó más en este film?.
<b>Pregunta semiestructurada</b>	Tipo A. E: Libre R: Estructurada  Tipo B: E: Estructurado R: Libre	¿Qué aprendió de ese panfleto que no hubiese conocido antes?  ¿Cómo se sintió en la parte que describe la exclusión del servicio militar de J. en tanto psiconeurótico?.
<b>Pregunta estructurada</b>	E y R Estructurados	Juzgando a partir del film, ¿cree que el equipo de batalla alemán era mejor, igual de bueno, o peor que el equipo usado por los americanos?.

Tabla 5.2. Tipos de preguntas en las entrevistas. Fuente: Valles (2000:186) Basado en Merton y Kendall (1946: 546-549).

### 3. Entrevista especializada y a élites.

Término acuñado por Dexter (1970). No se trata de entrevistas a personas importantes, sino a determinados entrevistados que son expertos en el tema, de manera que se les permite que puedan redefinir el problema, la pregunta, la situación etc. “una entrevista con una madre acerca de sus hijos será, en términos de la definición usada aquí, una entrevista a élites” (Dexter, 1970:7). Recientemente se consideran este tipo de entrevistas a élites como entrevistas en profundidad (Moyser, 1988).

#### 4. Otras expresiones.

Valles (2000:189) recoge los siguientes términos agrupables en la categoría de entrevista en profundidad:

- Entrevista biográfica (Levinson y otros, 1978).
- Entrevista intensiva (Brenner, 1985).
- Entrevista individual abierta semidirectiva (Ortí, 1986).
- Entrevista larga (McCracken, 1988).

#### 1.3.2.3. Ventajas y limitaciones.

Las ventajas e inconvenientes de las entrevistas proceden de la interacción personal entre entrevistador y encuestado (Fox, 1981:599). Según este autor surgen tres parejas de ventajas e inconvenientes que se pueden ver en la siguiente tabla:

HECHO MOTIVADOR	VENTAJAS	INCONVENIENTES
<b>Relación cara a cara</b>	Comunicación real que permitirá sinceridad	Pueden darse aspectos negativos como ansiedad, sospecha etc. que dificulten la sinceridad.
<b>Transmisión verbal de las respuestas</b>	Posibilidad de repetición, explicación, ampliación etc.	Exige del entrevistador el dominio del tema. Los aspectos paraverbales pueden influir en la respuesta.
<b>Alta proporción de respuestas</b>	Mucho material	Puede responder a preguntas que no desearía responder y, por tanto, no ser totalmente sinceras.

Tabla 5.3. Ventajas e inconvenientes de los distintos tipos de entrevistas. Fox ,1981.

Valles (1992:248-252) siguiendo los estudios de Gorden, establece una serie de barreras psicosociales de la comunicación en la situación de entrevista sí como una serie de alicientes que en líneas generales se corresponden con el listado de obstáculos y ayudas que Rubio y Varas (1999:365-369) siguiendo los estudios de Gorden (1987) y de Grawitz (1984). Los obstáculos son:

1. Disponibilidad temporal: hay que adaptar los horarios del entrevistador y del entrevistado.
2. Etiqueta o reserva: El entrevistado puede mostrar reserva ante ciertos temas que irá disminuyendo con un entrevistador cercano.
3. Amenaza al ego: El entrevistado puede ocultar información que considere que afecte a su imagen o intimidad.
4. Trauma: Recordar experiencias desagradables.
5. Memoria: Se necesita para rememorar hechos pasados.
6. Confusión cronológica: Especialmente si se trata de reconstruir acontecimientos en orden temporal.
7. Generalización: A veces hay necesidad de concretar.
8. Aspectos inconscientes: Son difíciles de aflorar y transmitir.
9. Repercusión: Actitud negativa ante la posibilidad de que lo dicho repercuta negativamente en el individuo.
10. Statu Quo: Informar a medias para no poner en peligro la situación del grupo.

11. Ruptura del círculo: Hay personas que se resisten a dar información a extraños a un grupo.
12. Interés: En el caso de que se asista a la entrevista por un interés personal, se actuará en función de él.
13. Mecanismo de defensa: Se pueden utilizar para responder a posibles “agresiones”, como la proyección, la huida etc.

Estas son las ayudas:

1. Reflejo de cortesía: Efecto positivo de contactar con cortesía.
2. Deseo de influir: Para colaborar en la solución de un problema o cambiar una situación.
3. Necesidad de hablar: Favorece la interacción.
4. Cumplimiento de expectativas: Ya que la entrevista se basa en un contacto previo entre ambos.
5. Reconocimiento: La persona entrevistada puede verse mejor valorada al querer contar con sus opiniones.
6. Altruismo.
7. Comprensión: Ser comprendido por el otro es básico en las personas.
8. Catarsis: La expresión de sentimientos ayuda al bienestar emocional.
9. Novedad de la situación: El verse involucrado en una actividad novedosa y protagonista favorecerá la interacción.
10. Sentido o racionalidad: Tratará de hacer un discurso coherente.
11. Recompensas externas: Puede obsequiarse al entrevistado al final con algo simbólico.



Seguendo a Valles (2000:196-197) encontramos las siguientes ventajas y limitaciones de las entrevistas en profundidad:

1. Ventajas:

- 1.1. Se obtiene una gran riqueza informativa (Silva, 1998).
- 1.2. Interacción directa que permite seguir itinerarios no previstos.
- 1.3. Flexibilidad y económica (Silva, 1998).
- 1.4. Sirve de contraste a procedimientos cuantitativos.
- 1.5. Mayor eficacia de la individualidad frente a la entrevista grupal.

2. Limitaciones:

- 2.1. Consume mucho tiempo (Silva, 1998).
- 2.2. Problemas potenciales de reactividad (Webb y otros, 1966), fiabilidad y validez (Denzin, 1970; Gorden, 1975; Millar y otros, 1992).
- 2.3. Falta de observación de los escenarios naturales.
- 2.4. Carencia de ventajas de la interacción grupal como el efecto bola de nieve.

1.3.2.4. Requisitos metodológicos.

Desde el marco amplio de las entrevistas, numerosos autores señalan fallos metodológicos que Blanchet (1989) resume en tres:

- 1. No hay en las entrevistas de investigación reglas que definan las conductas de los entrevistados.
- 2. La no directividad o la actitud clínica propias de la entrevista terapéutica no le otorga validez.
- 3. No está definido el status científico de los datos producidos.

Esto hace que se deban tener cautelas metodológicas en el uso de las entrevistas como instrumento de obtención de datos con carácter científico y, en todo caso, considerar los mecanismos de co-construcción del discurso por parte del entrevistador y entrevistado así como las condiciones de producción de los datos en la entrevista. Para dar mayor validez a la entrevista y a los datos obtenidos, Blanchet (1989: 96-108) propone un modelo global que tenga en cuenta dentro de un marco interactivo tres niveles de inscripción del discurso:

- a. La situación social o condiciones sociales de la entrevista.
- b. El contrato de comunicación.
- c. La interacción verbal entre entrevistador y entrevistado.

Para que la entrevista pueda ocupar un status como técnica de investigación en las ciencias sociales, deberá reflexionar sobre los procesos de co-construcción del discurso en la entrevista. Esto puede hacerse de dos maneras en la metodología de la investigación:

“1. La primera consistiría en integrar en el análisis del contenido de los discursos un análisis de las interacciones verbales en la entrevista que permitirá recobrar el sentido original de la expresión, el sentido co-constructivo de los interlocutores.

2. La segunda consistirá en emplear la entrevista como un campo experimental, con un terreno. El entrevistador ya no será el sociólogo curioso, el psicólogo dubitativo o el buscador ingenuo, sino un investigador que de antemano habrá definido un máximo de parámetros de la comunicación (situacionales, contractuales, interlocutivas) en función de hipótesis precisas sobre el tipo de discurso pretendido” (Blanchet, 1989:128).

Nosotros en la línea de este autor, de darle entidad a las entrevistas realizadas, hemos intentado tener bien definidos los parámetros de las entrevistas antes de su realización.

Desde otro punto de vista, (Kahn y Cannell, 1974) hay tres factores interrelacionados que influyen en la realización correcta de las entrevistas:

1. El acceso a los datos.

Si los datos solicitados por el entrevistador no son accesibles al entrevistado, podemos decir que aquí comienzan los primeros problemas de la entrevista. Hay tres razones principales por las que el entrevistado puede no acceder a los datos, por olvido, por represión ante un hecho que no se quiere recordar o porque los términos de lenguaje, vocabulario etc. utilizados en la comunicación no sean los adecuados.

2. Las condiciones cognitivas.

Es esencial que el entrevistado sepa cuál es su papel en la entrevista, lo que se espera de él y los criterios que marcan la importancia de las preguntas. De no ser así, si el entrevistado no adopta un papel activo y consciente de sí, no se obtengan todos los datos que tiene a su alcance.

3. La motivación del entrevistado.

Hay acuerdo en que es imprescindible que el entrevistado esté motivado y presente una buena disposición ante la entrevista para el buen desarrollo de la misma, aunque no hay acuerdo sobre cuál es el mejor modelo de motivación que se debe aplicar en la entrevista., aunque Kahn y Cannell a la vista de datos experimentales proponen un modelo de motivación que considere la entrevista como un proceso social y su producto

como un resultado social. En la figura 5.3 se muestran las diferentes fuerzas que a lo largo de la entrevista pueden hacer que la motivación del entrevistado disminuya o aumente.

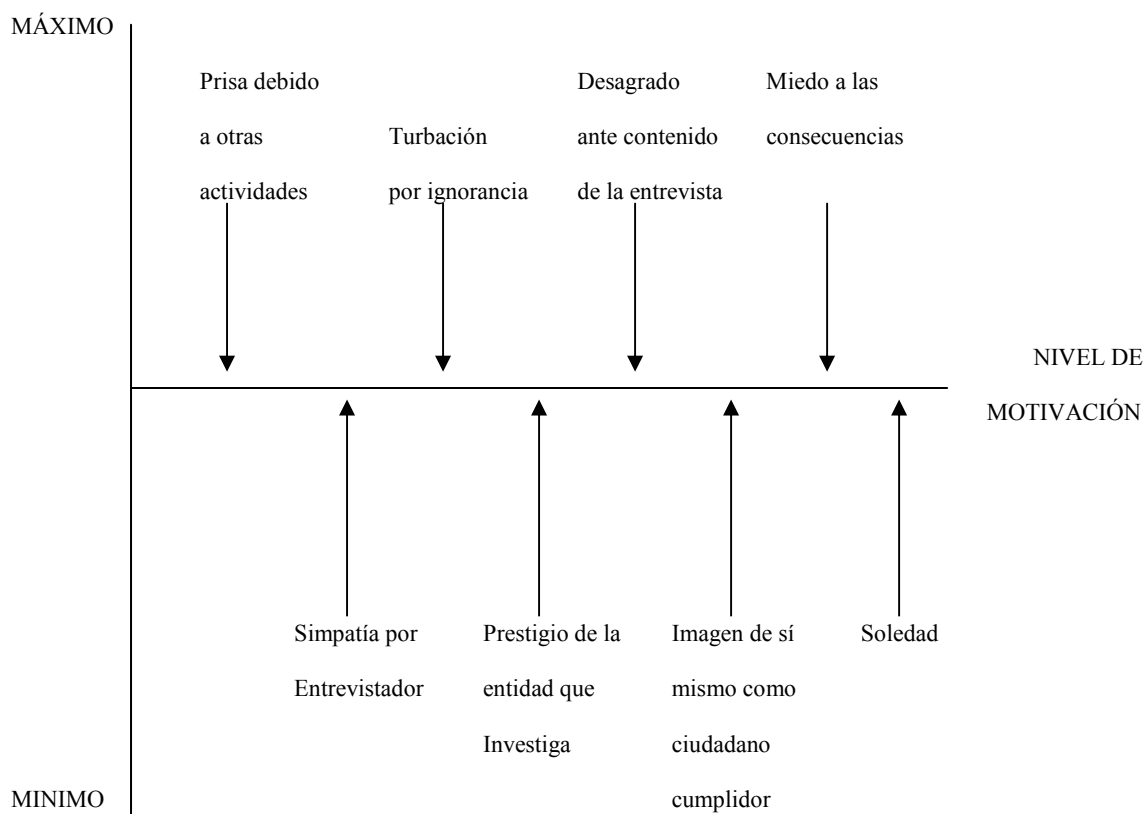


Figura 5.3. Fuerzas opuestas en la motivación en una entrevista.  
Kahn y Cannell, 1974:270.

## 2. ORGANIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS CUALITATIVOS.

### 2.1. Procedimientos para los datos cualitativos.

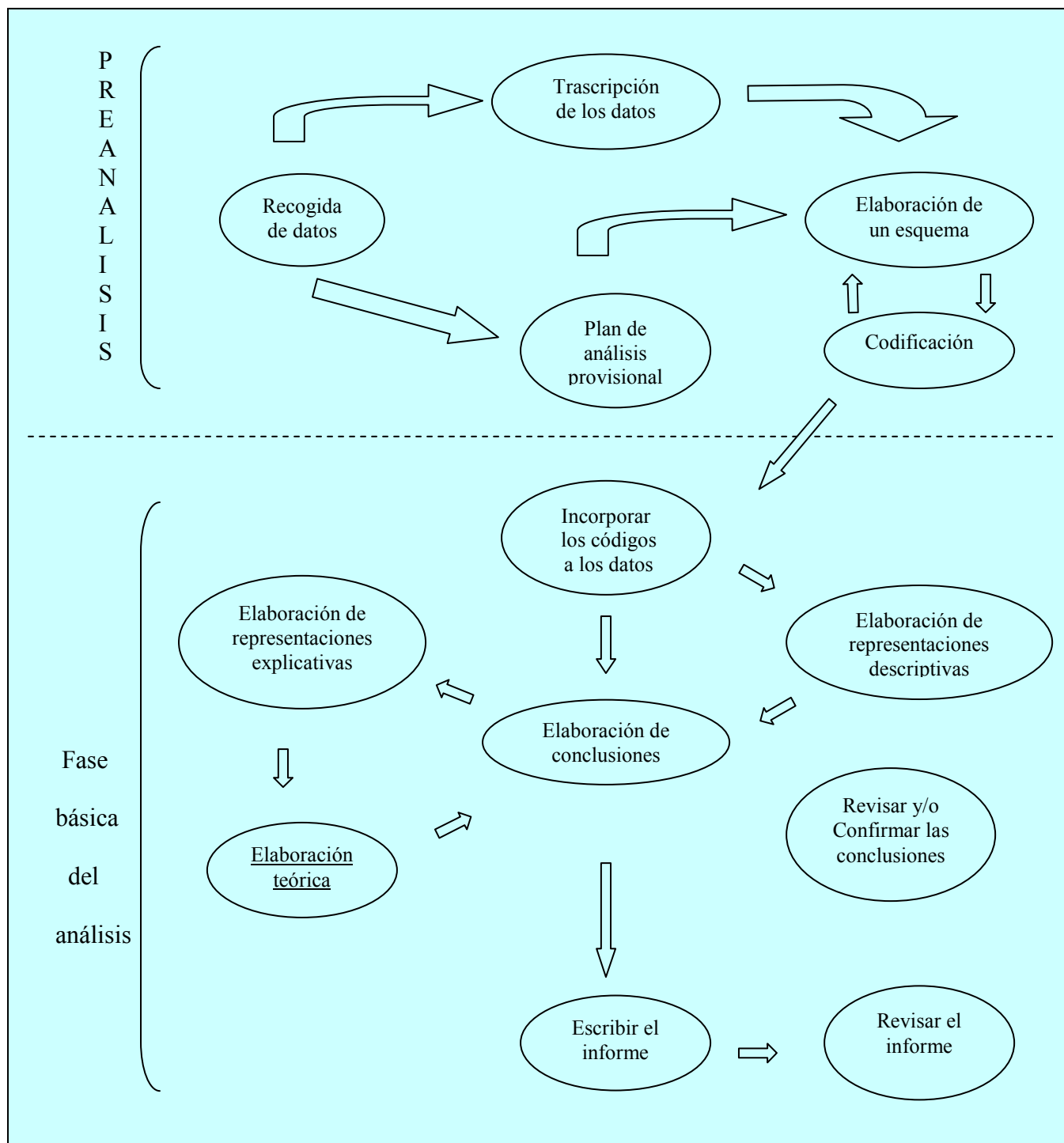


Figura 5.4. Organización y análisis de los datos. Colás, 1997: 302.

A la hora de procesar los datos cualitativos para su posterior análisis se ha seguido el esquema que propone Colás (Figura 4.4). En primer lugar se recogieron los datos de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad y se transcribieron. Una vez transcritos los datos se procedió a su codificación mediante el programa AQUAD y a su análisis en función de los códigos.

## **2.2. Aplicación de programas informáticos al procesamiento y análisis de datos cualitativos.**

La proliferación de los ordenadores personales y el auge de las técnicas informáticas ha hecho que desde hace dos décadas se hayan incorporado los sistemas informáticos al análisis de datos cualitativos. En primer lugar podríamos hacer una diferenciación entre los programas informáticos (Tesch, 1990; Richards y Richards, 1994; Navarro y Díaz, 1994; Weitman y Miles, 1995):

### **a) Paquetes informáticos generales.**

Se trata de paquetes informáticos no creados específicamente para el uso en la investigación cualitativa. Se trata de procesadores de texto, buscadores de texto y bases para el análisis de datos textuales. Sobre los procesadores de texto, Richards y Richards (1994:450) hacen una revisión sobre sus potencialidades y limitaciones. Los buscadores de texto (*text retrivers* o *text search packages*) poseen una gran potencialidad en las funciones de búsqueda, aunque su mayor utilidad se encuentra en el análisis de contenido clásico, es decir, cuantitativo (Navarro y Díaz, 1999:209). Otros autores hacen una relación exhaustiva de buscadores de texto (Tesch, 1990; Weitzman y Miles, 1995).

Las bases para el análisis de datos textuales se caracterizan por operar sobre casos individuales o colectivos, variables numéricas o textuales y también sobre texto en formato libre, suponiendo un avance sobre los procesadores y sobre los buscadores de texto. Weitzman y Miles (1995) hacen una comparación de cuatro sistemas de bases de datos textuales: Asksam, Folio Wiews, Max y Tabletop.

b) Paquetes informáticos diseñados para el análisis cualitativo.

Se trata de programas encargados de realizar/ superar los modos de análisis de datos cualitativos, pero, en todo caso, se trata de una herramienta que no podrá sustituir al investigador. “Gras, y Seidel y Clark reconocen que las computadoras no pueden utilizarse para sustituir la perspicacia e intención del investigador en la investigación de los datos” (Taylor y Bogdan, 2000:169).

La utilización de estos paquetes informáticos posee algunas ventajas (Valles, 2000:395-396):

- 1) Haber sido diseñados para superar los procedimientos manuales de análisis de datos cualitativos.
- 2) Ayudar al investigador a marcar fragmentos de texto, su codificación y decodificación.
- 3) Permite la codificación múltiple y las interconexiones entre textos.
- 4) Permite la búsqueda y recuperación en pantalla o impresa de los fragmentos de texto codificados con el mismo código.
- 5) Ayuda a la elaboración conceptual y teórica.
- 6) Algunos ayudan a la elaboración teórica mediante la elaboración de redes conceptuales.

Igualmente existen algunos riesgos en el uso de estos programas (Tesch, 1999; Valles, 2000):

- 1) Convertir al paquete informático en el director de la investigación en lugar de ser un servidor.
- 2) Organizar todo el análisis en función de las prestaciones del programa y olvidar otras que pueden ser interesantes.
- 3) Ignorar otros programas u otras vías alternativas de análisis.

Callejo (2001:157) piensa que con el uso de programas informáticos (TAP, ETHNO, HYPERQUAL, The Ethnograph) se corre el peligro de perder el contexto y también el carácter creativo del proceso del análisis. Estos peligros los minimiza en el caso de programas que van más allá de la mera codificación, caso de AQUAD y NUDIST.

<b>Tesch (1990)</b>	<b>Richards &amp; Richards (1994)</b>	<b>Weitzman &amp; Miles (1995)</b>
1. Programas para el análisis estructural: TAP ETHNO HyperQual  2. Programas para el análisis interpretacional:  2.a. Análisis descriptivo/interpretativo: QUALPRO The Ethnograph Textbase Alpha  2.b Análisis constructor de teoría: AQUAD NUDIST HyperRESEARCH	1. Programas de codificación y recuperación: The Ethnograph  2. Sistemas e construcción de teorías basados en reglas: HyperRESEARCH  3. Sistemas Basados en la lógica: QUALOG AQUAD  4. Paquetes Basados en un sistema de índice: NUDIST  5. Sistemas de redes conceptuales: ATLAS	1. Programas de codificación y recuperación: HyperQual2, Kwalitan, Martín. QUALPRO, The Ethnograph  2. Programas constructores de teoría basados en la codificación: AQUAD, ATLAS/ti, HyperRESEARCH NUDIST, QCA  3. Programas constructores de redes conceptuales: Inspiration, MECA Metadesign, SemNet

Tabla 5.4. Tipologías de sistemas informáticos para el análisis cualitativo.

(Valles, 2000:398).



En la Tabla 5.4 se presentan las principales clasificaciones de programas diseñados para el análisis cualitativo. Algunos de estos programas, los más utilizados, son descritos por Navarro y Díaz (1999:212-220) señalando las utilidades que poseen, el hardware necesitado, los distribuidores comerciales y su precio. Estas Son las características de AQUAD según estos autores:

- Facilita la elaboración de teorías.
- Permite explorar conexiones entre conceptos y posibles relaciones causales entre ellas.
- Permite la codificación anidada.
- Permite añadir comentarios personales sobre los datos (Valles:2000).
- La ocurrencia de categorías permite establecer propuestas teóricas.
- La búsqueda sistemática de relaciones entre categorías permite comprobar hipótesis (Valles,2000).

#### 2.2.1. El programa AQUAD 5

Aunque algunas características de este programa ya se han recogido en el punto anterior, consideramos necesario hacer una descripción más detallada del programa AQUAD.5 utilizado en el análisis de datos cualitativos en nuestra investigación (grupos de discusión y entrevistas en profundidad).

2.2.1.1. AUTOR: Günter L. Huber

TÍTULO: AQUAD Cinco. Análisis de datos cualitativos.

© Günter L. Huber, Universidad de Tübingen

Verlag Ingeborg Huber

Víctor-Renner Str. 39

72074 Tübingen

Alemania

e-mail: [Ingeborg.Huber@t-online.de](mailto:Ingeborg.Huber@t-online.de)

Página web: <http://www.aquad.de>

MANUAL: Existe un manual del programa con traducción y adaptación de José Luis Ulizarna, Gérard Fernández Smith, Oswaldo Lorenzo Quiles y Lucía Herrera Torres.

Huber, G.L. (2001) *AQUAD cinco: manual del programa para analizar datos cualitativos*. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.

#### 2.2.1.2. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS:

- AQUAD.5 32-bit.
- Formato en CD-Rom.
- Se instala en el disco duro del ordenador.
- Requisitos básicos del sistema:
  - Windows 95 o superior
  - 10 Mbytes de espacio libre en el disco duro.
  - Unidad de CD-ROM.

#### 2.2.1.3. MÓDULOS Y MENUS

El programa consta de un menú principal que contiene los componentes principales del programa que denomina módulos. Los módulos son:

- Proyecto.

Es el módulo que selecciona los proyectos de trabajo y permite determinar algunos parámetros por defecto para el proyecto que se está trabajando.

- Archivos

Permite seleccionar y editar archivos de datos e importar archivos de texto desde un procesador de textos al entorno AQUAD.

- Codificación.

Permite la codificación de los datos asignando códigos a segmentos de texto. Esta codificación se puede hacer mediante dos procedimientos, codificación de un paso o de dos pasos según que se prefiera no imprimir los textos o si hacerlo. Además este módulo permite agrupar los códigos en otros más generales denominados metacódigos y añadir breves descripciones a los nombres de los códigos.

- Búsqueda

Permite crear catálogos con los códigos o con palabras que sean del interés del investigador para posteriormente listarlos, hacer recuentos de frecuencias o crear un diccionario de términos.

- Tablas

Permite hacer búsquedas bidimensionales, es decir, crea matrices para comprobar relaciones entre códigos.

- Vínculos.

Está muy relacionado con la construcción de teorías ya que permite especificar relaciones significativas de segmentos de texto mediante la formulación de vínculos de más de dos códigos.

- Implicación.

Aplica el principio de minimalización lógica a una comparación compleja de configuraciones de códigos de una base de datos para establecer relaciones causales.

- Anotaciones.

Permite relacionar las anotaciones que el investigador va haciendo cuando está interpretando un texto con el número de texto o con un código relevante.

- Vista.

Proporciona una vista previa de los archivos de texto junto con los códigos adosados a los segmentos de texto.

- Ayuda

Da información del programa mediante una lista de contenidos y una lista de palabras clave. Además la mayoría de ventanas de AQUAD poseen un botón de ayuda específica.

#### 2.2.1.4. PREPARACIÓN DE TEXTOS PARA EL ANÁLISIS.

Para poder proceder al análisis de textos, primero hay que convertirlos a formato ASCII o RTF, nombrar correctamente los archivos (cinco caracteres para el nombre y tres para la extensión) y colocarlos en una carpeta de donde los tomará el programa (por defecto ...\\aqd5s\\cod). Hay que tener también algunas precauciones si se hace la codificación de un solo paso como es que las líneas no deben contener más de 60 caracteres ya que el programa necesita un margen amplio para colocar los códigos, y que el texto esté escrito en una fuente no proporcional, como por ejemplo Courier.

Una vez formateados nuestros documentos de texto no se deben cambiar los documentos del texto durante el análisis.

### 2.2.1.5. CODIFICACIÓN DE DATOS.

Se remite al manual del programa para ver como se trabaja en la codificación de los datos en el procedimiento de codificación de un paso o de dos pasos, simplemente decir que el programa permite anular o reemplazar códigos, añadir comentarios a los códigos, codificar de modo semiautomático, introducir códigos numéricos y crear un archivo de código principal que contenga los códigos empleados.

El programa AQUAD permite introducir cinco tipos de códigos:

- Conceptuales.

Se utilizan para señalar conceptos, colocar etiquetas a determinados acontecimientos etc. El programa permite que estos códigos posean hasta 22 caracteres por lo que no es necesario hacer abreviaturas ya que además cada código sólo hay que teclearlo una vez.

Ejemplo: “discurso verbal”

- Socio-demográficos o de perfil.

Se utilizan para caracterizar el perfil de un fichero de datos completo por lo que sólo podrá parecer una vez en cada documento de datos. Puede ser cualitativo o numérico. Deben comenzar con el carácter “/”. Ejemplo: “/hombre”

- Numéricos.

Son especialmente útiles para la verificación de hipótesis y el análisis de tablas. También deben comenzar con el carácter “/”. Ejemplo: “/curso 1”

- De control.

Son de uso interno del programa. Sólo se encuentra definido un código de control, “\$no contar” que excluye segmentos del texto a la hora de realizar el análisis.

- Del hablante.

Son una mezcla de códigos de perfil y de control y sirven para identificar el segmento de texto completo de un orador por lo que puede estar presente en varios segmentos de texto a lo largo de un documento. Estos códigos son especialmente interesantes en el análisis de transcripciones de grupos de discusión para conocer la totalidad de intervenciones de cada miembro. Deben comenzar con los caracteres “/ \$”.

Ejemplo: / \$Antonio”.

#### 2.2.1.6. EDICIÓN DE TEXTOS y CODIFICACIONES.

Una vez codificado el texto lo podemos editar sabiendo que no podemos realizar cambios en los textos una vez formateados dentro del programa para que no afecte al proceso de análisis, tan sólo se permite cambios dentro de una línea y por lo tanto cambios ortográficos.

Los códigos pueden editarse mediante el módulo codificación. Las codificaciones se pueden revisar e incluso cambiar dentro de la opción “codificación de dos pasos”. Otra de las opciones que permite el programa es la creación de metacódigos que engloban a varios códigos que tienen alguna característica común o pertenecen a la misma clase según los criterios de investigador. Esta super-ordenación de los códigos se puede llevar a cabo de dos maneras, sustituyendo unos códigos por un metacódigo o añadiendo metacódigos que agruparían a otros, pero manteniendo los códigos originales.

#### 2.2.1.7. ANOTACIONES DEL INVESTIGADOR.

Miles y Huberman (1994:72) comentan la importancia de que el investigador realice anotaciones no sólo en el momento de realizar una entrevista o en un grupo de

discusión sino también en el momento de codificar los datos. Huber recoge esta idea y proporciona en el programa dos maneras de acceder a las anotaciones, en el menú principal en el módulo “anotaciones” y en el menú contextual en el botón “Anotaciones” que sale en el margen derecho cuando se está codificando. Igualmente se pueden recuperar las anotaciones durante la codificación o en el menú principal a través del módulo de Anotaciones.

#### 2.2.1.8. BÚSQUEDA DE CODIFICACIONES.

Aquad proporciona funciones de análisis lingüístico de los datos. Son las siguientes:

- Buscar palabras en los datos codificados. Se puede realizar desde el menú principal, módulo codificación o en la propia codificación mediante el botón “clave” dentro del marco “buscar”.
- Hacer un listado de palabras y recuento de las palabras seleccionadas en todos o en parte de los datos.
- Buscar y contar las palabras que contengan un determinado sufijo.
- Buscar y/o imprimir un listado de palabras dentro de su contexto.
- Buscar las anotaciones por medio de palabras clave.

Desde el punto de vista del análisis cualitativo resulta más interesante la búsqueda de segmentos de texto asociados a un mismo código, verificar cruces en los textos de datos o controlar la consistencia de la codificación. Aquad extrae los segmentos de texto asociados a un código mediante la opción “Código específico” del módulo “Búsqueda”. Los resultados pueden mostrarse en pantalla, imprimirse o guardarse en disquetes.

Otra de las funciones que permite el programa es recuperar las siguientes estructuras de codificación:

- Códigos anidados: Es útil para encontrar secuencias jerárquicas de códigos, ya que permite encontrar codificaciones que contienen otra codificación dentro de sus límites.
- Códigos superpuestos (solapados): Localiza los segmentos de texto solapados correspondientes a diferentes códigos.
- Códigos múltiples: Sirven para recuperar los segmentos de texto que tienen asociados dos o más códigos.
- Secuencia de códigos: Es una forma de reconstruir vínculos entre diferentes códigos viendo cuál es su secuencia.
- Secuencias repetidas: La recuperación de secuencias repetidas nos acerca a la formulación de hipótesis acerca de las relaciones entre los segmentos de texto.

#### 2.2.1.9. ASOCIACIÓN DE CÓDIGOS Y VÍNCULOS.

AQUAD ofrece cuatro formas diferentes de examinar asociaciones entre códigos:

1. Asociaciones dentro del contexto de categorías no condicionadas.

Se trata de determinar una categoría denominada crítica y examinar el texto que rodea a los segmentos de texto de dicha categoría.



## 2. Asociaciones dentro del contexto de categorías condicionadas.

Se trata de establecer condiciones entre categorías para ver si están relacionadas en función de dicha condición. Para ello se puede construir una tabla o matriz que resultan además interesantes para (Miles y Huberman, 1994) tener una visión general del análisis, comparar e interpretar datos y comunicar los resultados de un estudio.

## 3. Asociaciones en los textos de secuencias simples de códigos.

El programa tiene establecidas varias secuencias abstractas para buscar los códigos que puedan estar relacionados según dichas secuencias.

## 4. Asociaciones en los textos de relaciones complejas de códigos.

Aquad permite establecer hipótesis propias mediante la opción “Diseño de vínculos” dentro del módulo “Vínculos”.

### 3. ORGANIZACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.

#### 3.1. Procedimientos para los datos cuantitativos.

En el caso del análisis cuantitativo, hemos seguido las indicaciones de Martínez (2002) que propone que debe hacerse en cinco pasos:

1. Codificar las respuestas.
2. Crear una matriz y vaciar los datos.
3. Frecuencia y porcentaje de cada pregunta (variable).
4. Elaboración independiente de gráficas de variables.
5. Estudio de relaciones entre variables (tablas y gráficas).

Este autor propone unos análisis básicos en función del tipo de respuesta (Tabla 5.5).

NIVEL	ESTADÍSTICA BÁSICA APLICABLE	GRÁFICOS
NOMINAL (excluyentes)	- Frecuencias absolutas y relativas. - Relaciones. Chi-Cuadrado.	Sectores. De barras.
ORDINAL (Escalaes)	- Frecuencias absolutas, frecuencias relativas y mediana. - Relaciones: r de Spearman.	
INTERVALO O RAZÓN	- Frecuencias absolutas, frecuencias relativas, media y desviación típica. - Relaciones: r de Pearson.	Histograma

Tabla 5.5. Análisis estadísticos básicos. Adaptado de Martínez, 2002:30.

### **3.2. Aplicación de programas informáticos al procesamiento y análisis de datos cuantitativos.**

En la actualidad son numerosos los paquetes estadísticos que permiten la realización de análisis multivariantes con la ayuda del ordenador. Cea D'Ancona (2001: 349) hace la siguiente diferenciación en los paquetes estadísticos:

- a) Paquetes estadísticos genéricos que se aplican para la generalidad de análisis estadísticos como SPSS, BMDP, SAS, ESP y OSIRIS.
- b) Paquetes estadísticos específicos especializados en análisis concretos, como LISREL y EQS (para el análisis de ecuaciones estructurales), LIMDEP (para análisis logit), INDSCAL (para escalamiento multidimensional), ECTA (para tablas de contingencia), SPAD (para análisis de correspondencia) y BRÓCOLI (para series temporales).
- c) Paquetes para realización de gráficos, como SYSTAT, STATGRAPHICS o EL HARVARD GRAPHICS.
- d) Bases de datos numéricas diseñadas para la exportación de datos en la mayoría de paquetes estadísticos, como DBASE o SIR-DB.

- e) Sistemas expertos en análisis de datos que funcionan como consultores expertos en técnicas cuantitativas de análisis, como el GLIM.

### 3.2.1. El paquete SPSS.

Nosotros hemos optado por la utilización del paquete SPSS (Statistical Package for Social Sciences) ya que es muy útil en la metodología cuantitativa para el análisis de cuestionarios (Sánchez, 2003:260). El programa SPSS puede funcionar en entorno Windows y de acuerdo con Visauta (2002) y Visauta y Martori (2003) permite realizar los siguientes análisis:

- a) Estadística básica.
  - Estadística descriptiva.
    - Frecuencias.
    - Tablas.
    - Informes.
  - Test de hipótesis.
    - Comparación de medias.
    - Análisis de variancia de un solo factor.
    - Análisis de datos categóricos.
    - Análisis de respuesta múltiple.
    - Tablas de contingencia.
  - Correlación y regresión.
    - Correlación bivariada de Pearson, Spearman y Kendall.
    - Correlación parcial.

- Scatterplot.
- Regresión lineal simple.
- Regresión lineal múltiple.
- Estimación de la curva.
- Pruebas no paramétricas.
  - Prueba de Chi-Cuadrado.
  - Prueba binomial.
  - Prueba de rachas.
  - Prueba K-S para una muestra.
  - Pruebas para varias muestras.

b) Estadística multivariante

1. Análisis de variancia.
  - a. Análisis de variancia de un solo factor.
  - b. Modelo lineal univariante.
  - c. Modelo lineal multivariante.
2. Modelos avanzados de regresión.
  - d. Regresión logística.
  - e. Modelos probit y logit.
  - f. Regresión no lineal.
  - g. Regresión mínimos cuadrados.
3. Modelos loglineales.
  - h. Modelo saturado.
  - i. Modelo de independencia.
  - j. Modelo jerárquico.

4. Análisis discriminante.
5. Cluster y análisis.
  - k. Medidas de distancia y proximidad.
  - l. Análisis cluster jerárquico.
  - m. Análisis cluster K-Medias.
6. Análisis factorial.
7. Análisis de correspondencias y otros procedimientos de escalamiento óptimo.
  - n. Análisis de correspondencias ANACOR.
  - o. Análisis de homogeneidad (HOMALS)
  - p. Análisis de correlación canónica no lineal (OVERALS).
8. Fiabilidad y escalamiento multidimensional.
  - q. Alpha de Cronbach
  - r. Otros modelos de fiabilidad.
  - s. Escalamiento multidimensional clásico (EMDC).
  - t. Otros modelos de escalamiento multidimensional.

Pensamos que no es necesario extendernos más en la explicación del paquete SPSS ya que es suficientemente conocido en nuestro entorno en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales.



## **Lista de Cuadros**

Cuadro 2.1. Los diez objetivos generales de la nueva formación de los maestros de Primaria de Ginebra.(AA.VV., 1995:31).....	103
Cuadro 2.2. Conclusiones sobre el curriculum de la Educación Primaria. (Ishler y otros, 1996: 372-374).....	103





## Lista de Figuras

Figura 2.1 Modelo de formación de maestros/ as. Medina (1998:152).....	57
Figura 2.2. Modelo de Formación del Profesorado como innovación curricular. Medina (1995:146).....	59
Figura 2.3. Influencias causales en el aprendizaje del estudiante (Walberg, 1984).....	71
Figura 2.4. Modelo clásico de Deming (Cantón Mayo, 1998:688).....	78
Figura 2.5. Modelo sistémico de Calidad de formación de Cantón Mayo (1998:690).....	79
Figura 2.6. Propuesta de Formación Inicial basada en los supuestos de ISO 9000. (Villar Angulo, 1998:263).....	80
Figura 2.7. Visión globalizadora del curriculum para la formación de maestros. Medina y Domínguez (1998: 154).....	98
Figura 2.8. Diseño de la Formación del Profesorado. Bertrán y González (1988:426).....	119
Figura 3.1. Aproximaciones al estudio de las “Teorías y creencias de los profesores”. Gallego Arrufat (1991:298).....	124
Figura 3.2. Modelo para el estudio de las teorías implícitas del profesorado. Marrero, 1991.....	128
Figura 3.3. La construcción sociocultural de las teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993:54).....	130
Figura 3.4. Modelo de Investigación de juicios, decisiones y conducta del profesor. (Shavelson y Stern, 1983:379).....	144
Figura 3.5. Modelo de Clark y Peterson modificado. (Mingorance, 1991:9).....	174

Figura 4.1. Modelo de comportamiento social de GETZELS y GUBA.....	203
Figura 4.2. Modelo BTES de Gage.....	231
Figura 4.3. Modelo de Dunkin y Biddle.....	232
Figura 4.4. Modelo de Medley (1980).....	233
Figura 4.5. Modelo de toma de decisiones de Shavelson.....	236
Figura 4.6. Modelo semántico-contextual de Tikunoff. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1983:129).....	243
Figura 4.7. Modelo ecológico de Doyle. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983:131).....	244
Figura 4.8. Modelo de interacción comunicativa de Barker.....	245
Figura 4.9. Triángulo de relaciones en el aula. Loscertales (1992:25).....	283
Figura 4.10. Modelo interactivo-comunicativo-cultural de Medina. (Medina, A. y Sevillano, M.L., 1990:359).....	302
Figura 5.1. Proceso en un estudio con cuestionario. Basado en Cohen y Manion, (1985:95).....	314
Figura 5.2. Modelo Contextual de la Entrevista de investigación (Adaptado de Gorden, 1975: 85-87).....	340
Figura 5.3. Fuerzas opuestas en la motivación en una entrevista. (Kahn y Cannell, 1974:270).....	359
Figura 5.4. Organización y análisis de los datos. (Colás, 1997: 302).....	360

## Lista de Tablas

Tabla 2.1. Perspectivas de enseñanza y formación.....	50
Tabla 2.2. Ventajas e inconvenientes de los modelos de formación de maestros.....	55
Tabla 2.3. Estrategias formativas sobre reflexividad.....	58
Tabla 2.4. Los saberes de los docentes.....	91
Tabla 2.5. Características de los saberes profesiones y algunas investigaciones relacionadas con ellos.....	94
Tabla 2.6. Curriculum de formación del profesorado.....	117
Tabla 3.1. Diferencias entre las síntesis de conocimiento y de Creencias.....	132
Tabla 3.2. Contrastes entre las teorías implícitas y las teorías científicas.....	134
Tabla 3.3. Aproximaciones a la investigación sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores.....	138
Tabla 3.4. Analogías y Diferencias entre las Teorías Subjetivas de los profesores y las Teorías científicas según Bromme.....	140
Tabla 3.5. El modelo representacional de las teorías implícitas en relación con el de esquemas y trazos.....	146
Tabla 3.6 Resumen de los hallazgos seleccionados de la investigación sobre pensamientos del profesor.....	149
Tabla 3.7 Conceptualización de Teorías de Enseñanza y subdominios correspondientes.....	155
Tabla 3.8. Acceso a las cogniciones de las profesores mediante las verbalizaciones.....	163
Tabla 3.9. Modelos de cogniciones en el contexto de la acción.....	164

Tabla 3.10. Metodologías de investigación más frecuentes en el estudio de creencias de los profesores.....	166
Tabla 3.11. Métodos de investigación sobre pensamientos del profesor según perspectiva y estructuración.....	172
Tabla 4.1. Categorías de análisis didáctico de Flanders.....	227
Tabla 4.2. Principales Paradigmas de investigación didáctica.....	248
Tabla 4.3. Estilos de liderazgo de grupos.....	254
Tabla 4.4. Roles del profesor deseados e indeseados por los alumnos.....	261
Tabla 4.5. Parrilla para el análisis de la conducta No verbal.....	282
Tabla 5.1. Ventajas e inconvenientes de la encuesta por correo mediante cuestionario.....	318
Tabla 5.2. Tipos de preguntas en las entrevistas. Basado en Merton y Kendall.....	352
Tabla 5.3. Ventajas e inconvenientes de los distintos tipos de Entrevistas.....	353
Tabla 5.4. Tipologías de sistemas informáticos para el análisis Cualitativo.....	363
Tabla 5.5. Análisis estadísticos básicos.....	373



# **Tesis Doctoral**

**“Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre las  
Interacciones en el aula”**

**Alejandro Casado Romero  
Licenciado en Ciencias de la Educación**

**Departamento de Didáctica, Organización  
Escolar y Didácticas Especiales**

**Facultad de Educación**

**TOMO II**

**2005**





**Departamento de Didáctica, Organización  
Escolar y Didácticas Especiales**

**Facultad de Educación**

**“Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre las  
Interacciones en el aula”**

**Alejandro Casado Romero**  
**Licenciado en Ciencias de la Educación**

**Director de la Tesis: Antonio Medina Rivilla**

**Codirector de la Tesis: Miguel Lacruz Alcocer**



# INDICE

## TOMO I

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>21</b>
<b>I. ESTADO DE LA CUESTIÓN. INVESTIGACIONES SOBRE LAS CREENCIAS Y CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE LA INTERACCIÓN EN EL AULA.....</b>	<b>25</b>
<b>1. Investigaciones sobre creencias y concepciones de los profesores.</b>	
1.1. La obra de Marcelo (1987), El pensamiento del profesor.....	27
1.2. Pajares (1992).....	29
<b>2. Investigaciones sobre creencias y/o concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula.</b>	
2.1. Base de datos CSIC /ISOC-Educación.....	30
2.2. Base de datos ERIC.....	30
2.3. Base de datos Academic Search Premier.....	34
2.4. Base de datos COMPLUDOC.....	35
2.5. Base de datos TESEO.....	35
2.6. Base de datos SSCI.....	38
2.7. Revista Bordón: Revista de Orientación Pedagógica.....	39
2.8. Revista Española de Pedagogía.....	39
2.9. Revista de Investigación educativa (RIE).....	41
2.10. Revista Iberoamericana de educación.....	41
2.11. Anales de Pedagogía.....	41

2.12. Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica.....	41
2.13. Investigación educativa.....	41
2.14. Currículum.....	41
2.15. Revista Complutense de educación.....	42
2.16. Revista de Educación.....	42
<b>3. Progreso que la tesis supone sobre el estado de conocimiento de la cuestión.....</b>	<b>43</b>
 <b>II. MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....</b>	<b>45</b>
<b>1. Paradigmas de formación del profesorado.....</b>	<b>46</b>
1.1. Paradigmas y Perspectivas.....	46
1.2. Modelos de formación.....	54
1.3. El desarrollo del Profesor.....	61
<b>2. La formación inicial de los profesores de educación primaria, un modelo en crisis.....</b>	<b>66</b>
2.1. La Formación Inicial en crisis.....	66
2.2. Formación Inicial y calidad educativa.....	78
<b>3. El acceso a la formación inicial.....</b>	<b>82</b>
3.1. Criterios de Acceso.....	82
3.2. El rango de los Estudios.....	85
<b>4. El contenido de la formación inicial.....</b>	<b>88</b>
4.1. El conocimiento profesional docente.....	88
4.2. Características de los saberes profesionales docentes.....	91
4.3. El currículum de la Formación Inicial.....	95
4.4. Componentes de un programa de Formación.....	99
4.5. Formación Inicial y Practicum.....	106

4.6. Formación Inicial e Interculturalidad.....	112
4.7. Formación Inicial y Formación Permanente.....	118
<b>III. PENSAMIENTO, CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES.....</b>	<b>121</b>
<b>1. Creencias y teorías implícitas de los profesores.....</b>	<b>122</b>
1.1. Aproximación Conceptual.....	122
1.2. Creencias y conocimiento científico.....	132
<b>2. El paradigma de investigación: el pensamiento del profesor.....</b>	<b>136</b>
2.1. El Paradigma del Pensamiento del Profesor.....	136
2.2. Modelos de Análisis del Pensamiento del Profesor.....	143
<b>3. Aportaciones del paradigma del pensamiento del profesor.....</b>	<b>147</b>
3.1. Áreas de estudio sobre el Pensamiento del Profesor.....	147
3.2. Evolución de las líneas de Investigación.....	157
<b>4. Métodos de investigación.....</b>	<b>161</b>
4.1. Aproximación Teórica.....	161
4.2. Métodos y técnicas de investigación.....	167
<b>5. El pensamiento práctico del profesor.....</b>	<b>173</b>
5.1. Marco Teórico.....	173
5.2. Características del conocimiento práctico.....	176
<b>6. Últimas aportaciones sobre la interacción desde el Paradigma del pensamiento del profesor.....</b>	<b>180</b>
6.1. Pensamiento del Profesor y enseñanza interactiva.....	180
6.2. El pensamiento del profesor: teorías prácticas.....	182
6.3. Creencias personales del profesor.....	188
6.4. Profesores y enseñanza: Teorías y práctica.....	197

<b>IV. LA INTERACCIÓN EN EL AULA.....</b>	<b>201</b>
<b>1. La interacción humana.....</b>	<b>202</b>
1.1. El concepto de Interacción.....	202
1.2. Perspectivas en la Interacción.....	205
<b>2. La interacción didáctica.....</b>	<b>209</b>
2.1. El Concepto de Interacción Didáctica.....	209
2.2. Modelos de análisis de la Interacción Didáctica.....	214
2.3. Niveles en la Interacción Didáctica.....	217
<b>3. Análisis de la interacción.....</b>	<b>222</b>
3.1. La Investigación de la Interacción Didáctica.....	222
3.2. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Presagio-Producto.....	223
3.3. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Proceso- Producto.....	224
3.4. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Mediacional Centrado en el Profesor.....	234
3.5. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Mediacional Centrado en el alumno.....	237
3.6. Investigaciones y Modelos desde el paradigma Ecológico.....	239
3.7. Las interacciones alumno-alumno.....	249
<b>4. Componentes de la interacción .....</b>	<b>252</b>
4.1. Los agentes.....	252
4.1.1 Los profesores.....	252
4.1.2. Los alumnos.....	266
4.2. El discurso del profesor y de los alumnos.....	272
4.3. El contexto del aula.....	284
4.4. El clima social del aula.....	294

<b>V. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>307</b>
<b>1. Características del enfoque metodológico.....</b>	<b>308</b>
1.1. La complementariedad de los enfoques cuantitativo-cualitativo.....	308
1.2. Características de la metodología cuantitativa que justifican su uso en esta investigación.....	311
1.2.1. Inventarios.....	313
1.2.1.1. Esquema teórico.....	314
1.2.1.2. Características. Definición.....	315
1.2.1.3. Ventajas y limitaciones.....	316
1.2.1.4. Requisitos metodológicos.....	318
1.3. Características de la metodología cualitativa que justifican su uso en esta investigación.....	323
1.3.1. El grupo de Discusión.....	325
1.3.1.1. Fundamentación.....	325
1.3.1.2. Características. Definición.....	328
1.3.1.3. Ventajas y limitaciones.....	333
1.3.1.4. Requisitos metodológicos.....	334
1.3.2. La entrevista en profundidad.....	338
1.3.2.1. Fundamentación.....	339
1.3.2.2. Características. Definición.....	343
1.3.2.3. Ventajas y limitaciones.....	353
1.3.2.4. Requisitos metodológicos.....	356
<b>2. Organización y procesamiento de los datos cualitativos.....</b>	<b>360</b>
2.1. Procedimientos para los datos cualitativos.....	360
2.2. Aplicación de programas informáticos al procesamiento y análisis de datos cualitativos.....	361

2.2.1. El programa AQUAD 5.....	364
<b>3. Organización y procesamiento de los datos cuantitativos.....</b>	<b>373</b>
3.1. Procedimientos para los datos cuantitativos.....	373
3.2. Aplicación de programas informáticos al procesamiento y análisis de datos cuantitativos.....	374
3.2.1. El paquete SPSS.....	375
<b>Lista de Cuadros.....</b>	<b>379</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>381</b>
<b>Lista de Tablas.....</b>	<b>383</b>

## **TOMO II**

<b>VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>19</b>
<b>1. Esquema de la investigación.....</b>	<b>20</b>
1.1. Objetivos.....	22
1.3. Formulación del problema. Preguntas que orientan la Investigación.....	26
1.3. Hipótesis.....	32
1.4. Variables.....	36
<b>2. Población objeto de estudio.....</b>	<b>43</b>
<b>3. Recogida de datos.....</b>	<b>46</b>
3.1. Grupos de discusión.....	46
3.1.1. Selección de casos.....	46
3.1.2. Preparación.....	53
3.1.3. Desarrollo.....	55



	11
3.2. Entrevistas en profundidad.....	59
3.2.1. Selección de casos.....	59
3.2.2. Preparación. diseño del guión.....	62
3.2.3. Desarrollo.....	65
3.3. Inventarios.....	68
3.3.1. Selección de la muestra.....	68
3.3.2. Diseño.....	71
3.3.3. Aplicación.....	77
 <b>VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....</b>	 81
<b>1. Proceso de análisis de los datos.....</b>	<b>82</b>
<b>2. Dimensión ALUMNO.....</b>	<b>88</b>
2.1. Categoría: diversidad y atención a la diversidad.....	88
2.2. Categoría: características del grupo de alumnos.....	95
2.3. Categoría: características individuales de los alumnos.....	98
2.4. Categoría: contexto sociofamiliar.....	102
<b>3. Dimensión AULA.....</b>	<b>106</b>
3.1. Categoría: contexto físico.....	106
3.2. Categoría: organización de los alumnos.....	109
<b>4. Dimensión CLIMA DEL AULA.....</b>	<b>112</b>
4.1. Categoría: relaciones predominantes.....	113
4.2. Categoría: relaciones de poder.....	118
<b>5. Dimensión CONOCIMIENTO DE LA INTERACCIÓN.....</b>	<b>125</b>
5.1. Categoría: profesionalización.....	125
5.2. Categoría: técnicas para conocer la interacción.....	129

<b>6. Dimensión PROFESOR.....</b>	<b>135</b>
6.1. Categoría: actitud-trato.....	136
6.2. Categoría: características personales del profesor.....	139
6.3. Categoría: discurso del profesor.....	143
6.4. Categoría: experiencia profesional.....	146
6.5. Categoría: formación.....	148
6.6. Categoría: método.....	149
6.7. Categoría: motivación.....	153
6.8. Categoría: pensamiento del profesor.....	155
6.9. Categoría: roles del profesor.....	157
<b>7. Dimensión PERSONAL.....</b>	<b>163</b>
7.1. Categoría: historia escolar.....	163
7.2. Categoría: experiencia docente.....	169
7.3. Categoría: formación inicial.....	172
<b>8. Dimensión CONTENIDO DE LA INTERACCIÓN.....</b>	<b>175</b>
 <b>VIII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.....</b>	 <b>177</b>
<b>1. Análisis de dimensiones y categorías.....</b>	<b>178</b>
1.1. Dimensión ALUMNO.....	180
1.1.1. Categoría: diversidad y atención a la diversidad.....	180
1.1.2. Categoría: diversidad cultural.....	185
1.1.3. Categoría: grupo de alumnos de características negativas.....	189
1.1.4. Categoría: grupo de alumnos con características positivas.....	192
1.1.5. Categoría: características del grupo.....	195
1.1.6. Categoría: características y roles individuales.....	197

1.1.7. Categoría: técnicas para conocer al grupo.....	199
1.2. Dimensión AULA.....	205
1.2.1. Categoría: el aula como contexto físico.....	205
1.2.2. Categoría: organización de los alumnos.....	207
1.2.3. Categoría: organización individual de los alumnos.....	212
1.3. Dimensión CLIMA DEL AULA.....	215
1.3.1. Categoría: valores individuales.....	215
1.3.2. Categoría: valores sociales.....	216
1.3.3. Categoría: valores de actividad, autonomía, cooperación, empatía e igualdad.....	220
1.3.4. Categoría: hábitos.....	225
1.4. Dimensión FORMACIÓN.....	229
1.4.1. Categoría: conocer la interacción.....	229
1.4.2. Categoría: formación inicial.....	231
1.4.3. Categoría: profesionalización.....	233
1.4.4. Categoría: modelo del profesor en prácticas.....	234
1.4.5. Categoría: modelo del profesor novato.....	237
1.5. Dimensión MEJORA DE LA INTERACCIÓN.....	241
1.5.1. Categoría: Mejora de la actitud del profesor.....	241
1.5.2. Categoría: Cambiar las expectativas.....	245
1.5.3. Categoría: Cambio de roles.....	246
1.5.4. Categoría: Cambiar la metodología.....	247
1.5.5. Categoría: Conocer al grupo.....	250
1.6. Dimensión PROFESOR.....	251
1.6.1. Categoría: Discurso no verbal.....	251
1.6.2. Categoría: Discurso verbal.....	254

1.6.3. Categoría: Metodología.....	257
1.6.4. Categoría: Motivación.....	261
1.6.5. Categoría: Papel global.....	264
1.6.6. Categoría: Personalidad.....	265
1.6.7. Categoría: Rol de mantener la disciplina.....	266
1.6.8. Categoría: Rol de enseñante.....	268
1.6.9. Categoría: Rol de orientador.....	271
<b>2. Análisis de frecuencias.....</b>	<b>273</b>
2.1. Dimensión ALUMNO.....	273
2.2. Dimensión AULA.....	281
2.3. Dimensión CLIMA DEL AULA.....	285
2.4. Dimensión FORMACIÓN.....	290
2.5. Dimensión MEJORA DE LA INTERACCIÓN.....	297
2.6. Dimensión PROFESOR.....	303
<b>3. Análisis de metáforas.....</b>	<b>314</b>
3.1. Aproximación conceptual y metodológica.....	314
3.2. Análisis de metáforas.....	319
3.2.1. Metáforas centradas en el profesor.....	319
3.2.1.1. Metáforas Orientacionales.....	319
3.2.1.2. Metáforas Ontológicas.....	320
3.2.1.3. Metáforas Estructurales.....	321
3.2.2. Metáforas centradas en el alumno.....	332
3.2.2.1. Metáforas Orientacionales.....	332
3.2.2.2. Metáforas Ontológicas.....	332
3.2.2.3. Metáforas Estructurales.....	333

<b>IX. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS INVENTARIOS.....</b>	<b>339</b>
<b>1. Análisis descriptivo por ítem.....</b>	<b>340</b>
<b>2. Contraste de medias.....</b>	<b>344</b>
2.1. Contraste de Medias por Curso.....	349
2.2.1. Contraste de Medias entre los Cursos 1º y 2º.....	349
2.2.2. Contraste de Medias entre los Cursos 1º y 3º.....	350
2.2.3. Contraste de Medias entre los cursos 2º y 3º.....	352
2.2. Contraste de Medias por Especialidad de Magisterio.....	355
2.2.1. Educación Física y Educación Musical.....	357
2.2.2. Educación Física y Lenguas Extranjeras.....	360
2.2.3. Educación Física y Educación Primaria.....	363
2.2.4. Educación Musical y Lenguas Extranjeras.....	365
2.2.5. Educación Musical y Educación Primaria.....	368
2.2.6. Educación Primaria y Lenguas Extranjeras.....	370
2.3. Contraste de Medias por Localidades.....	373
2.3.1. Contraste de medias entre Albacete y Ciudad Real.....	374
2.3.2. Contraste de medias entre Albacete y Toledo.....	376
2.3.3. Contraste de medias entre Albacete y Cuenca.....	378
2.3.4. Contraste de medias entre Ciudad Real y Cuenca.....	380
2.3.5. Contraste de medias entre Ciudad Real y Toledo.....	382
2.3.6. Contraste de medias entre Cuenca y Toledo.....	384
2.4. Contraste de Medias por Sexo.....	386
<b>3.Relación entre variables. análisis factorial.....</b>	<b>389</b>
3.1. Análisis de los datos de la muestra total.....	390
3.2. Análisis de los datos por Especialidad.....	397

3.2.1. Especialidad de Educación Física.....	399
3.2.2. Especialidad de Educación Musical.....	402
3.2.3. Especialidad de Educación Primaria.....	405
3.2.4. Especialidad de Lenguas Extranjeras.....	408
3.3. Análisis de los datos por Curso de Magisterio.....	410
3.3.1. Primer curso.....	412
3.3.2. Segundo curso.....	414
3.3.3. Tercer curso.....	417
3.4. Análisis de los datos por Localidad.....	420
3.4.1. Albacete.....	422
3.4.2. Ciudad Real.....	424
3.4.3. Cuenca.....	427
3.4.4. Toledo.....	430
3.5. Análisis de los datos por sexo.....	434
3.5.1. Sexo: Hombre.....	436
3.5.2. Sexo: Mujer.....	438
<b>X. CONCLUSIONES.....</b>	<b>441</b>
<b>1. Conclusiones a propósito de los objetivos planteados.....</b>	<b>442</b>
<b>1.1. Objetivo 1.</b> Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia del profesor en la interacción en el aula.....	442
<b>1.2. Objetivo 2.</b> Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia de los alumnos en la interacción en el aula.....	448
<b>1.3. Objetivo 3.</b> Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia del clima del aula en la interacción.....	450
<b>1.4. Objetivo 4.</b> Conocer y analizar las creencias sobre el papel e importancia del aula en la interacción.....	452

<b>2. Discusión de las hipótesis planteadas.....</b>	<b>454</b>
2.1. Hipótesis número 1. Las creencias de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el aula dependen de su Biografía Personal y de su Biografía educativa (historia como alumnos).....	454
2.2. Hipótesis número 2. Las creencias son independientes de la especialidad de los alumnos, y de otras variables como la localidad, el sexo, y el curso en el que se encuentran matriculados.....	455
2.2.1. Diferencias entre especialidades.....	455
2.2.2. Diferencias entre Cursos de Magisterio.....	459
2.2.3. Diferencias entre Localidades.....	461
2.2.4. Diferencias entre Sexos.....	465
2.2.5. Diferencias en la agrupación de variables.....	467
2.3. Hipótesis número 3. Las creencias de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el Aula están en función del concepto que poseen sobre la Interacción en el aula y los elementos que la componen.....	468
2.3.1. Hipótesis número 3.1. Las creencias estarán relacionadas con el concepto que tengan del profesor.....	468
2.3.2. Hipótesis número 3.2. Las creencias dependerán del concepto que tengan del grupo de alumnos.....	471
2.3.3. Hipótesis número 3.3. Las creencias estarán relacionadas con el concepto que tengan de las características individuales de los alumnos.....	473
2.3.4. Hipótesis número 3.4. Las creencias dependerán del concepto que tengan del Clima del aula.....	473
2.3.5. Hipótesis número 3.5. Las creencias dependerán del concepto que tengan del contexto del aula.....	475
<b>3. Triangulación de los datos. Otras conclusiones.....</b>	<b>477</b>
<b>4. Limitaciones y dificultades surgidas en esta investigación.....</b>	<b>479</b>

<b>5. Sugerencias para futuras investigaciones.....</b>	<b>481</b>
5.1.Introducir cambios en el Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-Alumno.....	481
5.2. Ampliar el estudio de casos a todas las Provincias de Castilla la Mancha.....	482
5.3. Ampliar el estudio a otros sectores de la comunidad educativa.....	483
5.4. Delimitar qué componentes formativos en relación a la interacción se podrían introducir en la Formación Inicial de los estudiantes de Magisterio.....	484
 <b>Lista de Cuadros.....</b>	 <b>485</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>487</b>
<b>Lista de Tablas.....</b>	<b>489</b>
 <b>Bibliografía.....</b>	 <b>497</b>
 <b>APÉNDICE A.</b> Frecuencias absolutas y porcentajes de los items del Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno (ICPIA).....	 <b>533</b>
<b>APÉNDICE B.</b> Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno. Versión1 (ICPIA-1).....	<b>541</b>
<b>APÉNDICE C.</b> Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno. Versión 2 (ICPIA-2).....	<b>549</b>
<b>APÉNDICE D.</b> Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno. Versión Final (ICPIA).....	<b>559</b>
<b>APÉNDICE E.</b> Ejemplos de Codificaciones de grupos de Discusión.....	<b>565</b>
<b>APÉNDICE F.</b> Ejemplos de Entrevistas Codificadas.....	<b>601</b>



## **CAPITULO VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.**

*“La investigación en el marco de la Didáctica y del desarrollo institucional ha de partir de los interrogantes y problemas que afectan al conocimiento educativo y a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje con especial vinculación en el estudio, reflexión, búsqueda y emergencia permanente de los que vive el profesorado y los formadores/ as que desempeñan su tarea en contextos de incertidumbre, interculturalidad y dificultades de relaciones entre civilizaciones.”*

**(A. Medina y C. Domínguez, 2003:13)**

## 1. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.

Aunque son numerosos los esquemas que los autores presentan a la hora de realizar un proyecto de investigación, tienen muchos puntos en común como no podía ser de otra manera, ya que en el fondo las investigaciones poseen la misma estructura. Nosotros vamos a seguir en líneas generales el modelo de Proyecto de investigación que presenta Cea D’Ancona (Figura 6.1) en el que se encuentran presentes todos los componentes esenciales de un proyecto de investigación:

1. La formulación del problema.
2. La operacionalización del problema.
3. El diseño de la investigación.
4. La factibilidad de la investigación.

El diseño de nuestra investigación, al estar basado en el uso de técnicas cualitativas, se ha tomado la cautela metodológica (Callejo, 2001; Vallés, 1992) de utilizar varias técnicas cualitativas (los grupos de discusión y las entrevistas) y alguna técnica cuantitativa (Inventarios). Hay muchos tipos de entrevista y muchas opciones y entre ellas está la post-entrevista (Vallés, 1992) para concretar lo dicho y lo no-dicho en el grupo.

En nuestro caso se trata de un diseño en el que se utilizan Grupos de Discusión, post-entrevista e inventarios, lo que sirve a su vez de sistema de validación mediante la triangulación de estas técnicas.

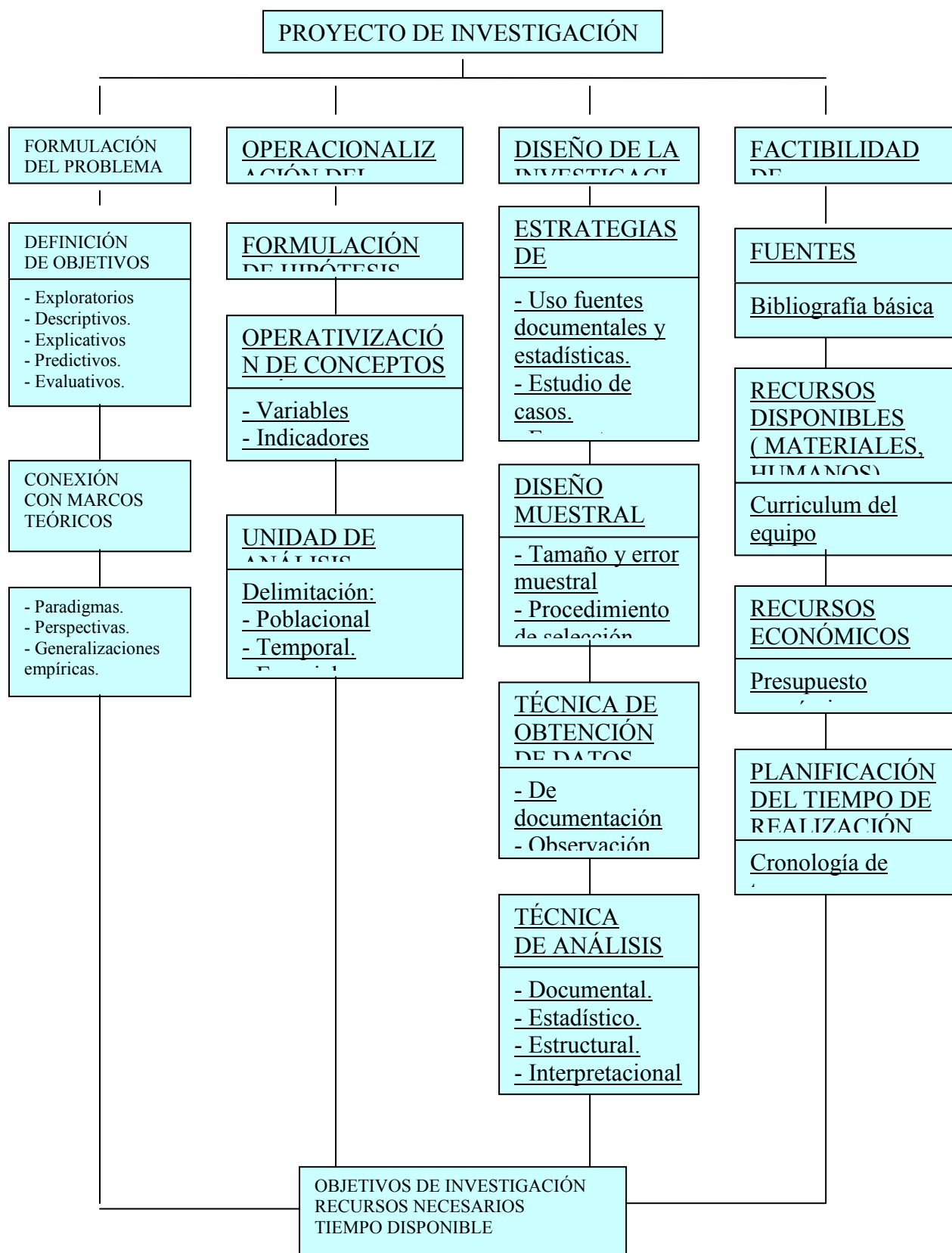


Figura 6.1. El Proyecto de investigación. Cea D'Ancona, 2001: 92.

### **1.1. Objetivos.**

En los capítulos precedentes se ha intentado hacer una fundamentación teórica de la investigación realizada. Aquí vamos a tratar de plasmar los objetivos que pretendemos con la misma. Hemos tratado de acceder al pensamiento de los aprendices de profesor, de los estudiantes de magisterio, mediante una perspectiva multimetódica, multidimensional y multisujeto. Hemos pretendido conocer los pensamientos de nuestros alumnos de Magisterio acerca de las interacciones en el aula, sus agentes, el contexto y la relación de todo ello. Para ello hemos utilizado diferentes metodologías, grupos de discusión, inventarios y entrevistas en profundidad. El fin último que se persigue con esta investigación es conocer y analizar las creencias de los estudiantes de Magisterio sobre la interacción en el aula. Este objetivo final se puede dividir en los siguientes objetivos generales:

Objetivo 1. Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia del profesor en la interacción en el aula.

Objetivo 2. Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia de los alumnos en la interacción en el aula.

Objetivo 3. Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia del clima del aula en la interacción.

Objetivo 4. Conocer y analizar las creencias sobre el papel e importancia del aula en la interacción.

Objetivo 5. Construir un Inventario de Creencias del Profesor sobre la Interacción en el Aula (ICPIA) para alumnos de magisterio.

A su vez estos objetivos generales se pueden dividir en otros más específicos. Así nuestro primer objetivo general daría lugar a los siguientes:

Objetivo 1.1. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- La metodología del profesor.
- El discurso del profesor.
- Los roles desempeñados por el profesor.

Objetivo 1.2. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- La formación inicial del profesorado de Educación Primaria.
- La formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria.
- Ser un maestro novel o un maestro experto.

Objetivo 1.3. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- Las características del profesor.
- Las actitudes del profesor.

El segundo de los objetivos generales se puede especificar en las siguientes:

Objetivo 2.1. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- Características individuales de los alumnos.

Objetivo 2.2. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- Características del grupo de alumnos.
- Diversidad del grupo de alumnos.

El tercero de los objetivos se subdivide en:

Objetivo 3.1. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- Los valores predominantes en el aula.

Objetivo 3.2. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- Los hábitos incentivados en el aula.

Objetivo 3.3. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- La cultura del aula.

El cuarto objetivo se divide en estos:

Objetivo 4.1. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- El contexto físico.

Objetivo 4.2. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- La organización del aula en grupos de alumnos.

Objetivo 4.3. Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y:

- La organización individual de los alumnos.

## **1.2. Formulación del problema. Preguntas que orientan la investigación.**

El objeto fundamental de la investigación científica es la formulación y la resolución de problemas. Según Mcguigan (1977:29) el problema puede surgir por tres motivos principales:

1. Por darse una laguna en nuestro conocimiento.
2. Por encontrar resultados contradictorios en un determinado campo.
3. Porque se le quiere dar explicación a un hecho aislado del resto de nuestro conocimiento.

El problema, por tanto, se plantea como una interrogante que requiere explicación. Bunge (1973) sugiere como técnicas concretas para elaborar problemas las siguientes:

- Criticar algunas soluciones ya conocidas.
- Aplicar soluciones conocidas a situaciones nuevas.
- Probar nuevas variables en viejos problemas para buscar la generalización.
- Buscar relaciones posibles con otros campos de conocimiento.

Según Kerlinger (1977) un problema de investigación científica es, ante todo, una pregunta, un interrogante que exprese relación entre dos o más variables que implique posibilidad de comprobación. Para Bunge (citado por Rubio y Varas, 1999) el problema implica una dificultad que requiere una investigación conceptual o empírica para poder resolverlo.



Nuestro problema de investigación se podría formular así: ¿Cuáles son las creencias que tienen los alumnos de magisterio sobre las características de la interacción en el aula y las variables y dimensiones presentes en dicha interacción?

Para ayudar a clarificar y especificar más el problema y también para orientar nuestra investigación, podríamos hacernos las siguientes preguntas:

1. ¿Creen nuestros alumnos de Magisterio que el profesor influye y si es así hasta qué punto en la interacción en el aula?

Suponemos que nuestros alumnos de Magisterio creen que el profesor influye de manera decisiva en las interacciones en el aula, pero se trata de analizar hasta qué punto creen que el profesor es decisivo en este sentido o si lo es más o menos que los alumnos u otras variables.

2. ¿Qué variables relacionadas con la DIMENSIÓN PROFESOR piensan nuestros alumnos de Magisterio que pueden influir en la interacción en el aula?

Esperamos encontrarnos con el hecho de que nuestros alumnos de Magisterio manejarán diversas variables del profesor que consideren influyentes en la interacción. Nuestro objetivo es conocer hasta qué punto esto es así y qué variables consideran ellos más o menos importantes y si su historia personal o su historia como estudiantes les está influyendo más o menos en sus creencias.

3. ¿Creen nuestros alumnos de Magisterio que el alumno considerado de manera individual influye y, en el caso de hacerlo, hasta qué punto, en la interacción en el aula?

Nuestros alumnos deben ser conscientes de la influencia del alumno en la interacción, pero ¿hasta qué punto? Además suponemos que no le darán la misma importancia al alumno individual que al grupo de alumnos. En todo caso esto nos puede ayudar a ver qué valor asignan al alumno considerado individualmente como factor determinante de la interacción en el aula.

4. ¿Qué variables relacionadas con la DIMENSIÓN ALUMNO INDIVIDUAL pueden influir en las interacciones en el aula?

Dicho lo anterior, debemos ahondar en conocer las variables que creen van a influir más, por ejemplo las características individuales de personalidad, las actitudes individuales, las capacidades individuales etc.

5. ¿Creen nuestros alumnos de Magisterio que el alumno considerado como GRUPO influye y, en el caso de hacerlo, hasta qué punto, en la interacción en el aula?

También esperamos que consideren al grupo de alumnos como determinante de lo que ocurre en el aula. Queda por saber si nuestros alumnos le van a dar más o menos importancia al grupo de alumnos que al profesor o a otras variables.

6. ¿Qué variables relacionadas con la DIMENSIÓN GRUPO DE ALUMNOS pueden influir en las interacciones en el aula?

Suponemos que ellos saben que los grupos son algo más que la suma de los individuos, pero no sabemos qué aspectos o funcionamiento del grupo es considerado por ellos más importante a la hora de influir en las interacciones en el aula.

7. ¿Creen nuestros alumnos de Magisterio que el Clima del Aula influye y, en el caso de hacerlo, hasta qué punto, en la interacción en el aula?

Seguramente les resulte difícil definir el clima del aula, pero pensamos que puede ser considerado por nuestros alumnos como una variable que juega un papel importante en la configuración de las interacciones en el aula.

8. ¿Qué variables relacionadas con LA DIMENSIÓN CLIMA DEL AULA pueden influir en las interacciones en el aula?

Probablemente nos comenten aspectos relacionados con la responsabilidad, el estudio, el respeto a los demás, los hábitos de trabajo etc. Tratamos efectivamente de comprobar qué aspectos del clima consideran influyentes en las interacciones en el aula.

9. ¿Creen nuestros alumnos de Magisterio que el Aula como contexto influye y, en el caso de hacerlo, hasta qué punto, en la interacción en el aula?

Todos ellos han estudiado en aulas y las habrán encontrado más o menos acogedoras, frías etc. Esperamos recoger creencias en el sentido de achacar de alguna manera al aula alguna influencia en las interacciones en el aula.

10. ¿Qué variables relacionadas con la DIMENSIÓN EL AULA COMO CONTEXTO pueden influir en las interacciones en el aula?

El mobiliario, el espacio, la distribución de las mesas etc. serán variables que esperamos manejarán nuestros alumnos en sus creencias al respecto.

11. ¿Creen nuestros alumnos de Magisterio que el Profesor podría introducir cambios para mejorar las interacciones en el aula?

Pensamos que es interesante no sólo conocer sus creencias acerca de las interacciones en el aula sino las creencias acerca de mejorar dichas interacciones y pensar en establecer interacciones más fructíferas en todas sus vertientes.

12. ¿Qué variables relacionadas con la DIMENSIÓN MEJORA DE LA INTERACCIÓN pueden influir en las interacciones en el aula?

Quisiéramos conocer qué estrategias utilizarían para conocer la interacción y a partir de ahí, hacer propuestas de mejora y a qué afectarían dichas propuestas: metodología del profesor, agrupamientos de alumnos etc.

13. ¿A cuál o cuáles Paradigmas didácticos están más unidas las creencias de nuestros alumnos de Magisterio?

Puede resultar interesante conocer si nuestros alumnos están más influenciados por el paradigma Proceso-Producto, el Tecnológico o el Sociocrítico por ejemplo.

14. ¿Qué aspectos convergentes y divergentes presentan las creencias de nuestros alumnos de Magisterio entre ellos y con respecto a la investigación en este campo?

Esta pregunta así como las dos siguientes tiene más relación con el propio proceso de análisis de los datos de nuestra investigación que con la obtención de los

mismos. Nos interesa tener en cuenta los datos recogidos en los casos seleccionados y ver si hay un consenso y en qué aspectos en concreto con el fin de poder llegar a unas conclusiones generales.

15. ¿Es posible la generalización de los resultados sobre las creencias de nuestros alumnos de Magisterio, al menos a la población estudiada?

Al tratarse de una investigación de tipo cualitativo-cuantitativo, no todos los datos podrán ser generalizables. Intentaremos diferenciar aquellos procedentes del análisis cuantitativo y en todo caso llegar a una complementariedad de los cualitativos y cuantitativos.

16. ¿Hasta qué punto son válidos y fiables nuestras conclusiones?

Por último, una de las preguntas que intentaremos tener presente es el camino para la obtención, tratamiento y análisis de los datos de manera que nuestras conclusiones tengan unos niveles no rechazables de validez y fiabilidad.

### 1.3. Hipótesis.

Las hipótesis se pueden considerar como uno de los elementos más importantes dentro de la investigación científica ya que contribuyen a dirigir la investigación y , en último término, al desarrollo conceptual teórico. Hay quien considera que la hipótesis es lo más importante del trabajo científico (López-Barajas, 1984) ya que vendría a ser la solución inicial al problema planteado. Para que las hipótesis estén bien formuladas deben poseer dos criterios (Kerlinger, 1981):

1. Deben expresar las relaciones entre variables.
2. Deben indicar la necesidad de verificar las relaciones expresadas.

A la hora de formular las hipótesis, según Bunge (citado por Rubio y Varas, 1999), estas deben poseer tres requisitos:

- Deben ser correctas formalmente y significativas.
- Deben estar sustentadas teóricamente en algún conocimiento previo.
- Deben ser contrastables mediante técnicas de investigación.

El proceso de investigación científica puede considerarse como un proceso circular continuo (Figura 6.2) en el que uno de los componentes fundamentales son las hipótesis.

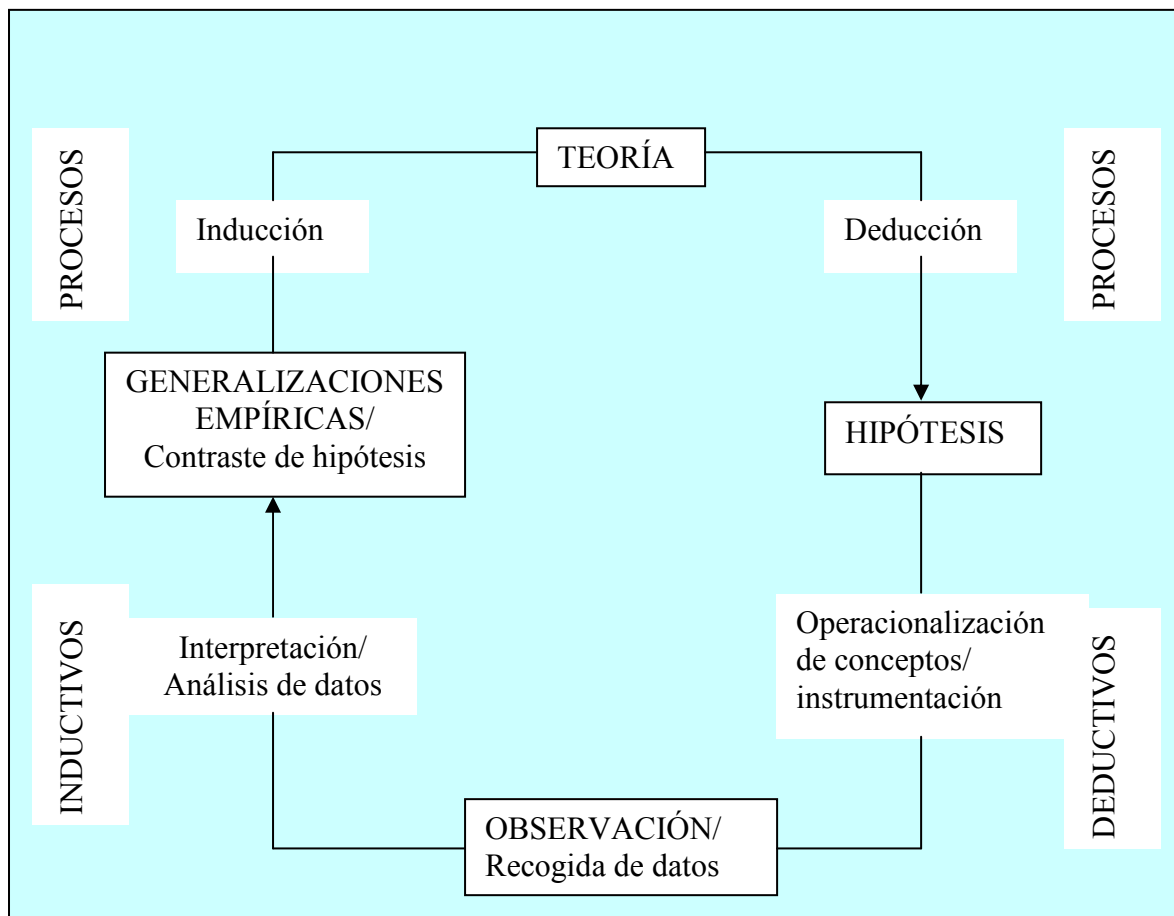


Figura 6.2.El proceso de conocimiento científico según Wallace (1971).  
Cea D'Ancona, 2001: 6

De acuerdo con lo anterior, las hipótesis que nos planteamos en nuestra investigación son:

H.1. Las creencias de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el aula dependen de su Biografía Personal y de su Biografía educativa (historia como alumnos).

H.2. Las creencias son independientes de la especialidad de los alumnos, y de otras variables como la localidad, el sexo, y el curso en el que se encuentran matriculados.

H.3. Las creencias de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el Aula están en función del concepto que poseen sobre la Interacción en el aula y los elementos que la componen.

H.3.1. Las creencias sobre la Interacción estarán relacionadas con el concepto que tengan del profesor.

H.3.1.1. De su discurso.

H.3.1.2. De los roles desempeñados.

H.3.1.3. De sus características personales.

H.3.1.4. De su metodología.

H.3.1.5. Del modo de gestionar la disciplina.

H.3.2. Las creencias sobre la Interacción dependerán del concepto que tengan del grupo de alumnos.

H.3.2.1. De las características grupales.

H.3.2.2. De la diversidad del grupo.

H.3.3. Las creencias sobre la Interacción estarán relacionadas con el concepto que tengan de las características individuales de los alumnos.

H.3.4. Las creencias sobre la Interacción dependerán del concepto que tengan del Clima del aula.

H.3.4.1. De los hábitos.

H.3.4.2. De los valores.



H.3.4.3. De las relaciones.

H.3.5. Las creencias sobre la Interacción dependerán del concepto que tengan del contexto del aula.

H.3.5.1. Del mobiliario y la decoración.

H.3.5.2. De la organización espacial.

#### **1.4. Variables.**

Nos encontramos como en la mayoría de las investigaciones en Ciencias Sociales y más concretamente en educación con una realidad multivariable. Las creencias del profesor constituyen esta realidad multivariable en la que son muchos los determinantes de las mismas y así mismo las interrelaciones entre ellos.

El concepto de variables como propiedades que adquieren distintos valores (Kerlinger, 1981) es compartido por la inmensa mayoría de los científicos, pudiendo ser los valores numéricos o categoriales. Este mismo autor clasifica las variables en tres grupos:

1. Variables independientes y dependientes.

La variable independiente es la supuesta causa de la variable dependiente. Lo habitual es manipular la variable independiente para ver cómo afecta ese cambio a la variable dependiente.

2. Variables activas y atributivas.

Las variables activas son las manipuladas o susceptibles de manipulación (Ej.: métodos, refuerzos etc.) mientras que las atributivas son las que no podemos manipular (sexo, aptitud, actitudes, situación socioeconómica).

3. Variables continuas y categóricas.

Las variables continuas pueden influir en un conjunto ordenado de valores. Estos valores implican un orden jerárquico y una graduación. Por ejemplo, el rendimiento escolar en una prueba podría ir en una escala de 0 a 10.

Lo habitual es que en las variables continuas haya un conjunto infinito de valores, al menos teóricamente, dentro del intervalo considerado. Las variables categóricas se caracterizan por estar formadas por dos o más subconjuntos dentro del conjunto de objetos que se mide. Dichos objetos son clasificados en algún subconjunto según la característica que lo defina. La medición en este caso es nominal. Los ejemplos más claros son: sexo, preferencia política, elección religiosa etc. Algunos autores identifican las variables continuas con las cuantitativas y las categóricas con las cualitativas.

Cea D'Ancona (2001:128) hace la siguiente clasificación de variables atendiendo a diferentes criterios (Tabla 6.1):

a) Según el nivel de medición.

- Variables cualitativas o no métricas.

- Variables nominales.

Se hallan compuestas por diferentes denominaciones entre las que no se pueden establecer relaciones. Ejemplo: Sexo, situación laboral etc.

- Variables ordinales.

Expresan una cualidad del objeto, no una cantidad con la posibilidad de poderse ordenar de mayor a menor o viceversa. Ejemplo: Case social, nivel de estudios, curso académico, calificación académica etc.

- Variables cuantitativas o métricas.

- Variables de intervalo.

Se puede cuantificar la distancia entre intervalos. Ejemplo: puntuación en un test; número de habitantes etc.

- Variables de proporción o razón

Son como las de intervalo pero con la posibilidad de establecer un cero absoluto. Ejemplo: Ingresos económicos, nº de alumnos.

b) Según la escala de medición.

- Variables continuas.

Son las que adoptan una escala ininterrumpida de valores o, dicho de otro modo, siempre podremos encontrar un valor entre dos valores dados. Ejemplo: Edad, cociente intelectual.

- Variables discretas.

Se trata de aquéllas en las que no podemos encontrar valores intermedios entre dos atributos de la variable. La mayoría de las variables cualitativas son discretas. Ejemplo: nº de hijos, nº de alumnos en el aula, asignaturas aprobadas.

c) Según su función.

- Variables independientes.

Son aquéllas cuyos atributos influyen en los que tomará otra variable (dependiente).

- Variables dependientes.

Sus atributos dependen de los que tomen las variables independientes.

- Variables perturbadoras.

Se trata de variables que median entre las independientes y las dependientes. Si el efecto de las variables perturbadoras se controla se convierte en variables de control, lo que favorece la validez interna de la investigación.

Algunas variables independientes pueden convertirse en variables de control y a la inversa.

Otras variables perturbadoras son las aleatorias o estocásticas cuyo efecto se puede reducir mediante un procedimiento aleatorio en la selección de los casos a observar.

d) Según su nivel de abstracción.

- Variables generales.

No pueden ser directamente observadas por lo que su medición exige que se traduzcan a indicadores o variables intermedias.  
Ejemplo: Status social.

- Variables intermedias.

Expresan algún aspecto de la variable genérica. Ejemplo: Nivel educativo para medir la variable Status Social.

- Indicadores o variables empíricas.

Son directamente medibles y se refieren a aspectos concretos de las dimensiones de una variable genérica. Ejemplo: Cursos académicos realizados para la variable intermedia Nivel Educativo.

CRITERIOS	TIPOS DE VARIABLES
Nivel de medición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variables cualitativas o no métricas.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Nominales.</li> <li>2) Ordinales.</li> </ol> </li> <li>• Variables cuantitativas o métricas.               <ol style="list-style-type: none"> <li>3) De intervalo.</li> <li>4) De razón o proporción.</li> </ol> </li> </ul>
Escala de medición	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Continuas.</li> <li>2) Discretas.</li> </ol>
Función en la investigación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Independientes.</li> <li>2) Dependientes.</li> <li>3) Perturbadoras.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- De control.</li> <li>- Aleatorias.</li> </ul> </li> </ol>
Nivel de abstracción	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Generales.</li> <li>2) Intermedias.</li> <li>3) Empíricas o indicadores.</li> </ol>

Tabla 6.1. Tipologías de variables según criterios de clasificación.  
Cea D’Ancona, 2001: 128.

Las variables nos permiten concretar el problema que pretendemos investigar y, por tanto, recoger los datos correspondientes al mismo. En este proceso, la descomposición del problema en sus variables y su investigación nos permitirá comprobar el peso de cada variable en la situación que analizamos. Las variables forman parte de las hipótesis, pero añaden concreción a la investigación.

Para medir de forma adecuada las variables hay que tener en cuenta tres requisitos (Cea D’Ancona, 2001:126):

1. Exhaustividad.

La variable debe medirse de manera que comprenda el mayor número posible de atributos para que ninguna observación quede sin clasificarse.

## 2. Exclusividad.

Los atributos de la variable deben ser mutuamente excluyentes.

## 3. Precisión.

Hay que realizar el mayor número de diferenciaciones distintas para obtener una información lo más precisa posible.

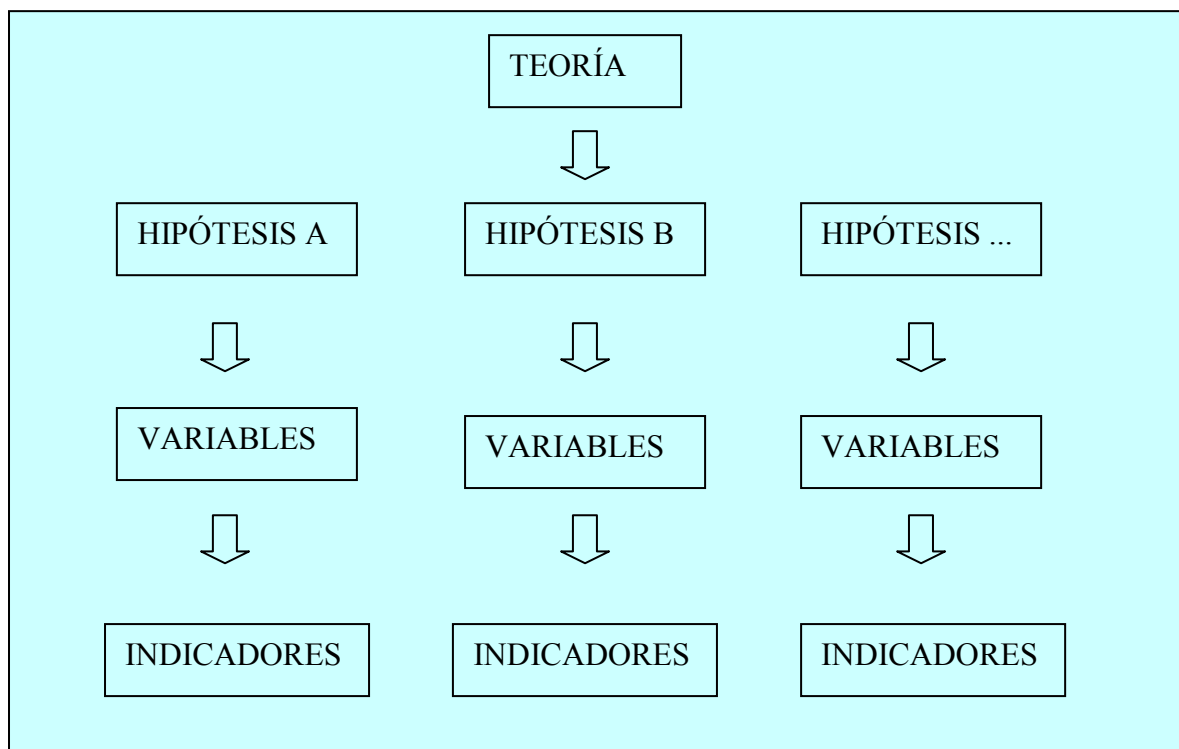


Figura 6.3. Fases en la operacionalización de variables.

La operacionalización de las variables (Figura 6.3) es necesaria ya que se refiere a aspectos concretos que no son los mismos en una situación o en otra, en un contexto o en otro o según el criterio del investigador. Lazarsfeld distingue estas fases en el proceso de operacionalización (Rubio y Varas, 1999):

1. Especificación del concepto: Se trata de definir los aspectos prácticos de la variable.
2. Elección de indicador: Se trata de explicar la extensión de cada variable, su rango.
3. Construcción de índices: Los índices son agrupaciones de indicadores que tienen el mismo valor con relación a una variable. Pueden construirse o no en función de las necesidades de la investigación.

Nuestras variables quedarían enumeradas así:

- Variable dependiente general: Las creencias de los alumnos de magisterio sobre la interacción en el aula.

Esta variable dependiente general se puede especificar en las siguientes:

- Creencias sobre la Dimensión PROFESOR.
- Creencias sobre la Dimensión ALUMNO.
- Creencias sobre la Dimensión GRUPO DE ALUMNOS.
- Creencias sobre la Dimensión CONTEXTO DE AULA.
- Creencias sobre la Dimensión CLIMA DEL AULA.
- Variables independientes/ intervinientes generales:
  - Biografía de los alumnos de Magisterio.
  - Historia educativa o biografía educativa de los alumnos de Magisterio.
  - Especialidad de magisterio cursada.
  - Localidad de estudios de magisterio.
  - Sexo.
  - Curso de Magisterio en el que se encuentran matriculados.



## **2. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO.**

La población objeto de este estudio de investigación es el conjunto de alumnos de Magisterio de la Universidad de Castilla la Mancha a lo largo del curso académico 2002-2003 (Tabla 6.2), aunque al no considerar todas las especialidades, sino sólo las de Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lenguas extranjeras, la población se reduce algo (Tabla 6.3).

Hay que hacer constar además que dicha población hay que considerarla en el caso de la parte cuantitativa de la investigación, es decir, en cuanto a la aplicación del inventario, pero no así en cuanto a la parte cualitativa de la investigación, basada en grupos de discusión y entrevistas en profundidad, cuya población es la del Campus de Ciudad Real. En los siguientes apartados de este capítulo se va indicando la composición de la muestra seleccionada o los casos seleccionados en función de la técnica utilizada en la recogida de datos, entrevistas en profundidad, grupos de discusión e Inventarios.

**MATRÍCULA ALUMNOS DE MAGISTERIO: CURSO 2002-03**

(Fuente de datos: Estadística INE)

<b>CENTRO</b>	<b>TOTAL ALUMNOS</b>	<b>TOTAL ALUMNOS 2º Y 3º CURSO</b>	<b>TOTAL ALUMNOS 1ER. CURSO</b>
---------------	--------------------------	--	---

**CAMPUS DE ALBACETE**

<b>E.U. DE MAGISTERIO</b>	<b>1.473</b>	<b>1.081</b>	<b>392</b>
Maestro Educación Primaria	331	248	83
Maestro Educación Física	271	211	60
Maestro Educación Infantil	333	251	82
Maestro Educación Musical	243	158	85
Maestro Lenguas Extranjera Inglés	295	213	82

**CAMPUS DE CIUDAD REAL**

<b>E.U. DE MAGISTERIO</b>	<b>1093</b>	<b>770</b>	<b>323</b>
Maestro Educación Primaria	227	152	75
Maestro Educación Física	248	174	74
Maestro Educación Infantil	256	185	71
Maestro Educación Musical	166	116	50
Maestro Lenguas Extranjeras Inglés	196	143	53

**CAMPUS DE CUENCA**

<b>E.U. de MAGISTERIO</b>	<b>887</b>	<b>597</b>	<b>290</b>
Maestro Educación Primaria	133	72	61
Maestro Educación Infantil	149	110	39
Maestro Educación Musical	122	83	39
Maestro Educación Especial	186	139	47
Maestro Lenguas Extranjeras Inglés	114	68	46
Maestro Audición y Lenguaje	183	125	58

**CAMPUS DE TOLEDO**

<b>E.U. de MAGISTERIO</b>	<b>1.089</b>	<b>798</b>	<b>291</b>
Maestro Educación Primaria	288	214	74
Maestro Educación Física	188	141	47
Maestro Educación Infantil	256	183	73
Maestro Educación Musical	169	121	48
Maestro Lenguas Extranjeras Inglés	188	139	49

Tabla 6.2. Alumnos matriculados en Magisterio en el curso 2002-2003.

**MATRÍCULA ALUMNOS DE MAGISTERIO: CURSO 2002-03**

(Fuente de datos: Estadística INE)

<b>CENTRO</b>	<b>TOTAL ALUMNOS</b>	<b>TOTAL ALUMNOS 2º Y 3º CURSO</b>	<b>TOTAL ALUMNOS 1ER. CURSO</b>
---------------	--------------------------	--	---

**CAMPUS DE ALBACETE**

<b>E.U. DE MAGISTERIO</b>	<b>1.140</b>	<b>830</b>	<b>310</b>
Maestro Educación Primaria	331	248	83
Maestro Educación Física	271	211	60
Maestro Educación Musical	243	158	85
Maestro Lenguas Extranjera Inglés	295	213	82

**CAMPUS DE CIUDAD REAL**

<b>E.U. DE MAGISTERIO</b>	<b>837</b>	<b>585</b>	<b>252</b>
Maestro Educación Primaria	227	152	75
Maestro Educación Física	248	174	74
Maestro Educación Musical	166	116	50
Maestro Lenguas Extranjeras Inglés	196	143	53

**CAMPUS DE CUENCA**

<b>E.U. de MAGISTERIO</b>	<b>369</b>	<b>223</b>	<b>146</b>
Maestro Educación Primaria	133	72	61
Maestro Educación Musical	122	83	39
Maestro Lenguas Extranjeras Inglés	114	68	46

**CAMPUS DE TOLEDO**

<b>E.U. de MAGISTERIO</b>	<b>833</b>	<b>615</b>	<b>218</b>
Maestro Educación Primaria	288	214	74
Maestro Educación Física	188	141	47
Maestro Educación Musical	169	121	48
Maestro Lenguas Extranjeras Inglés	188	139	49

Tabla 6.3. Alumnos matriculados en Magisterio en el curso 2002-2003 de las especialidades de E. Primaria, E. Física. E. Musical y Lenguas Extranjeras.

### 3. RECOGIDA DE DATOS

#### 3.1. Grupos de discusión.

El diseño en lo correspondiente a los grupos de discusión es un diseño abierto (Krueger 1991) ya que a diferencia con las encuestas estadísticas, el investigador interviene en el proceso en una especie de espiral dialéctica inacabable (Ibáñez, 1986). Una de las operaciones básicas en el diseño es la selección de los participantes en los grupos (Ibáñez, 1986; Krueger, 1991; Callejo, 2001; Aguilar, 1998; Morgan, 1991; A. De Lucas, 1992).

##### 3.1.1. SELECCIÓN DE CASOS.

Siguiendo con las preguntas que guían nuestra investigación, se produce un momento en el que debemos interrogarnos sobre cuántos grupos de discusión sería conveniente formar, de qué cursos de la Carrera de Magisterio deben ser los integrantes de estos grupos, cómo seleccionamos a los integrantes de cada uno de los grupos y cuántos miembros integramos dentro de cada grupo. La composición de los grupos queda reflejada en la siguiente tabla:

GRUPOS	CURSO	ESPECIALIDAD				TOTAL
		EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN MUSICAL	EDUCACIÓN PRIMARIA	LENGUAS EXTRANJERAS	
1º a	1º	2	2	4	3	11
1º b	1º	3	1	4	3	11
2º a	2º	2	1	3	3	9
2º b	2º	2	1	3	3	9
3º a	3º	2	2	3	2	9
3º b	3º	2	1	3	2	8
<b>TOTAL</b>		<b>13</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>57</b>

Tabla 6.4. Composición de los grupos de discusión.

Ya hemos indicado en el capítulo anterior bastantes cuestiones metodológicas relacionadas con la selección de los grupos y de los integrantes de los grupos, no obstante es preciso que concretemos algo más sobre la propia realidad de la investigación.

#### A) Procedimiento de muestreo:

En el grupo de discusión no se busca la inferencia sino la comprensión, no se pretende abstraer datos generales para toda la población sino conocer las opiniones de sus miembros, por tanto la aleatorización no debe ser el factor principal en la selección de los individuos del grupo de discusión aunque pueda ser utilizada (Krueger, 1991:99).

La técnica del grupo de discusión es muy eficaz cuando los miembros del grupo son del mismo nivel, no hay relaciones jerárquicas ni de poder entre los miembros, debiéndose garantizar la confidencialidad.

En la tabla 6.5 se aprecian los principales criterios manejados en el procedimiento de muestreo, que en ningún caso es el estadístico ya que de lo que se trata no es de recoger datos cuantificables, sino “los discursos sociales más característicos respecto al tema de la investigación (...) los grupos reproducen –en su composición y dinámica- las situaciones sociales de referencia consideradas estratégicamente más significativas en el proceso de génesis, expresión y confrontación ideológica de las actitudes y representaciones sociales respecto al tema de estudio” (A. De Lucas, 1992:1).

<b>CRITERIOS</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>PRINCIPALES AUTORES</b>
Segmentación por niveles	Elegir miembros del mismo nivel sin que haya relaciones jerárquicas	Krueger, 1991
Muestreo estructural	Es un criterio no representatividad sino de pertinencia	Aguilar, 1998
Criterio de comprensión	Es un criterio de pertinencia para introducir en el grupo a los que reproduzcan con su discurso relaciones relevantes.	Ibáñez, 1986 A. de Lucas, 1992
Representatividad	Los miembros deberían ser intercambiables por otros que cumplan las características del diseño.	Callejo, 2001

Tabla 6.5. Criterios de muestreo en los grupos de discusión.

En nuestro caso se ha procedido a realizar un muestreo estructural de modo que los tipos sociales pertinentes al objeto de estudio estuvieran representados. Estos tipos sociales son los estudiantes de los tres cursos de Magisterio, planteando sólo el hecho de que estuvieran representados en los grupos ambos sexos y al menos un miembro de cada especialidad de Magisterio para abarcar el discurso de todos ellos, ya que “la opción de plantearse atributos desagregados (edad, sexo, clase social, hábitat, etc.), y establecer cruces para obtener los diferentes tipos de discusión, lo único que produce es un número excesivo de grupos, que encarecerá la investigación y no por ello aumentará la información obtenida” (Aguilar, 1998:14).

En cuanto a la representatividad territorial, Callejo (2001) dice que cuando se realizan estudios que buscan una representatividad de una extensión territorial importante, habrá que tener en cuenta el criterio de heterogeneidad relevante, de modo

que si no se considera importante puede dejarse de lado. En nuestro caso no se ha considerado relevante la heterogeneidad entre los estudiantes de Magisterio de las cuatro capitales de provincia castellano-manchegas en cuanto a servicios, habitantes y rasgos culturales, por lo que se decidió hacer los grupos sólo en Ciudad Real.

#### B) Número de grupos y participantes:

En la actualidad como dice Morgan (1998) el reclutamiento es la principal fuente de errores. Para evitar este hecho en lo posible, a la hora de captar a los miembros de los grupos se ha seguido una de las líneas señaladas por los especialistas en este campo (Ibáñez, 1979:284-287; Krueger, 1991: 97-103) como es la utilización de redes personales de comunicación y relación social.

Se ha procurado evitar dar a los participantes cualquier información previa que pudiera influir en sus respuestas posteriores. Esta prescripción relacionada con la reactividad de los sujetos está siendo criticada por algunos teóricos y practicantes de esta técnica (Zeller, 1993:169). Los criterios tenidos en cuenta para la formación de los grupos han sido los siguientes:

##### 1) Criterio de saturación:

Tomamos la decisión de formar seis grupos de discusión, dos correspondientes a cada uno de los cursos de la Carrera, es decir, dos de Primer curso, dos de Segundo curso y dos de Tercer curso. De esta manera pensamos que podríamos cubrir un doble objetivo, por una parte, con seis grupos tendríamos un número suficiente para conocer si hubiera discursos comunes en torno al tema objeto de la investigación y, por otra parte, podríamos ver hasta qué punto podrían producirse discursos comunes o diferentes en

función del curso en que se encontraran los componentes, es decir, de su historia escolar como alumnos de Magisterio. Vallés (2000) habla de dos criterios básicos a la hora de tomar decisiones muestrales sobre los grupos de discusión, la heterogeneidad entre grupos para conseguir los discursos pertinentes y el de economía de tiempo y de recursos económicos. A estos criterios se podría añadir el de saturación, de modo que todos los grupos que sean pertinentes estén representados. Pensamos que la heterogeneidad entre grupos está conseguida de esta manera, aunque tampoco tendría mucha importancia si se hubiera realizado de otra forma ya que el estudio se encuentra centrado en un solo tipo de sujetos, los alumnos de magisterio.

Krueger (1991) recomienda de tres a cuatro grupos de discusión por segmento, aunque su número quedaría condicionado por los objetivos de la investigación. Otros autores (Callejo, 2001; Aguilar, 1998) hablan de dos grupos por categoría relevante para el estudio para lograr un mínimo nivel de saturación, de modo que al añadir más grupos de discusión no se aumenta la información obtenida. Cada grupo de discusión diseñado exige otro diseño igual, dejando abierta la posibilidad de aumentar el número de grupos si hay poca redundancia y surgen fracciones con ideas y matices discursivos nuevos. “El mejor consejo es determinar un número de grupos en el proyecto, pero teniendo la suficiente flexibilidad como alternativa para formar más grupos, si fuese necesario” (Morgan, 1991:43).

## 2) Criterio de número de componentes.

En cuanto a los miembros de cada grupo, nos planteamos dos cuestiones, una el número y la segunda la especialidad de Magisterio de dichos componentes. En cuanto al número de miembros en cada grupo de discusión nos estamos moviendo dentro de



los parámetros recomendados por los diferentes autores, es decir, de seis a diez miembros en cada grupo. En cuanto al número de miembros de cada clase hemos seguido las orientaciones que hace IBÁÑEZ (1986) de que hay que tener en cuenta el número más como cualidad que como cantidad, de modo que dos es el tamaño mínimo para una parte y tres el tamaño mínimo conveniente. Por esta razón se eligieron de dos a tres componentes de cada una de las especialidades de Magisterio, Educación Primaria, Lenguas Extranjeras, Educación Física y Educación Musical del mismo curso dentro de cada uno de los grupos de discusión.

### 3) Criterio de heterogeneidad intra-grupos.

En cuanto al grado de homogeneidad / heterogeneidad de los componentes de los grupos he seguido la idea principal que subyace a la mayoría de los autores, de modo que la comunicación entre los miembros sea posible y además que haya cierta discrepancia para conseguir dinamizar y conseguir ideas para su discusión, teniendo en cuenta que “los miembros de un grupo pueden ser homogéneos en términos de género, pero incompatibles en términos de estatus socio-económico” (Stewart y Shamdasani, 1990:42).

### 4) Criterio de Identidad.

Otra de las variables que se ha tenido en cuenta y se ha evitado ha sido reunir a partes enfrentadas o distanciadas en la vida real como recomiendan algunos autores (Vallés, 2000), de modo que se tenga una heterogeneidad intergrupos e intragrupo, pero que permita la interacción verbal y la homogeneización del consenso. Se ha huido de la creación de grupos mixtos de profesores y alumnos por ejemplo o de alumnos y otros sectores de la población relacionados con la educación, ya que pretendíamos que el

discurso común, de existir, reflejase a un grupo social. Se trata de reunir, como dice Aguilar (1998) a unas personas que reproducen el discurso ideológico del grupo social al que pertenecen.

No se ha considerado oportuno separar por sexos ya que entendemos que el tema de discusión permitiría unas relaciones comunicables ya que “podemos considerar en un mismo grupo hombres y mujeres, tan sólo si el tema es neutro respecto de la condición social de los sexos” (Canales y Peinado, 1999: 299).

##### 5) Criterio de no preexistencia.

Son numerosos los autores que hablan de la importancia de la no preexistencia del grupo ( Mucchielli, 1969; Ibáñez, 1986; Martín Criado, 1997; Callejo, 2001) de modo que no existan nudos de relaciones, sino que se de un proceso de reagrupación en el que haya una búsqueda de integración en el discurso, por eso se ha tenido en cuenta que los miembros de los grupos de discusión no preexistieran al citado grupo y, además, en ningún momento se ha intentado dejar subsistir a los grupos de discusión formados. De esta manera se ha evitado uno de los peligros de que haya un preajuste del discurso, ya que “la institución del grupo es para, y sólo para la discusión” (Ibáñez, 1986:311). Igualmente este autor habla de un peligro metodológico (el grupo no debe ser realidad) y un peligro epistemológico (el grupo no debe tomar la palabra) si se deja subsistir al grupo. El grupo se debe disolver cuando termine la discusión, ya que “cualquier intento de hacer, o dejar, subsistir al grupo –lo que implicaría una institucionalización real– niega los fundamentos metodológicos de la técnica” (Ibáñez, 1986: 312).

### *3.1.2. PREPARACIÓN.*

#### **1. Lugar.**

A la hora de elegir el lugar en el que se iban a desarrollar las sesiones de discusión de los grupos se han seguido las sugerencias de autores expertos en este tema (Ibáñez, 1979 y 1986; Morgan, 1988; Aguilar, 1998; Krueger, 1991; Callejo, 2001).

La mayoría de los autores (Aguilar, 1998) hablan de cuidar algunos aspectos formales como el ambiente, la sonoridad, el contenido simbólico del espacio, recomendándose lugares neutrales (Ibáñez, 1986; Krueger, 1991). En nuestro caso se cuidaron todos los aspectos formales de modo que las sesiones se desarrollaron en una sala de La Escuela de Magisterio de Ciudad Real con un ambiente sonoro y de luminosidad adecuado, con una mesa ovalada para 10-12 personas. La mesa “al limitar los movimientos orienta la expresión del grupo hacia un contexto lingüístico” (Ibáñez, 1986: 289).

Las sillas eran todas iguales y, en la colocación de los participantes, aunque dejando libertad para que se sentaran donde quisieran, se intentó que las chicas no estuvieran todas juntas y los chicos igual para evitar el hecho de que “esto crea una configuración inicial del grupo que puede fomentar, más tarde, la cristalización de posiciones (discursivas) sexuales enfrentadas” (Canales y Peinado, 1994: 304).

#### **2. Propuesta inicial y preguntas.**

Como ya hemos indicado anteriormente, la propuesta inicial era abierta, pero no obstante el moderador llevaba preparadas una serie de cuestiones para intentar introducirlas en el momento oportuno en la discusión con el fin de lograr la información pertinente marcada en los objetivos de la investigación (Cuadro 5.1)

### IDEAS-GUÍA PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

1. Para comenzar, decidme brevemente, de uno en uno la última vez que os llegó información sobre algún aspecto relacionado con la interacción profesor-alumnos en el aula.
2. ¿Creéis que es importante conocer la interacción p-a que se genera en el aula?
  - 2.1. ¿Para quién?
3. ¿A qué aspectos relacionados con la enseñanza podría favorecer dicho conocimiento?
  - 3.1. Profesionalización FI o FP.
4. ¿De qué modo podríamos conocer las interacciones profesor-alumno en el aula?
5. ¿Quién puede tener mayor peso en las interacciones, el profesor, los alumnos como grupo, algunos alumnos en particular, todos por igual?
6. ¿Qué variables relacionadas con el profesor influirán en las interacciones profesor-alumno en el aula?
  - 6.1. Método.
  - 6.2. Discurso Verbal, No Verbal, Paraverbal, Proxémica.
  - 6.3. Pensamiento.
  - 6.4. Roles.
7. ¿Qué variables relacionadas con los alumnos influirán en las interacciones profesor-alumno?
  - 7.1. Grupo de alumnos.
  - 7.2. Alumnos individualmente.
8. ¿Cómo puede influir la interacción profesor-alumno en el clima que se genere en el aula?
  - 8.1. Clima
  - 8.2. Normas.
  - 8.3. Cultura.
9. ¿Pensáis que el contexto físico del aula tiene relación con las interacciones profesor-alumno?
  - 9.1. Organización espacial.
  - 9.2. Diseño y mobiliario.
10. ¿Cuáles deben ser los contenidos de la interacción?
  - 10.1. Académicos.
  - 10.2. Otros.
11. ¿Debe fomentar el profesor las interacciones alumno-alumno? ¿De qué tipo?
12. ¿Creéis que las interacciones en el aula responden a determinadas formas de entender el poder en el aula?
13. ¿Debe interaccionar el profesor de la misma manera con todos los alumnos o debe establecer algún tipo de diferencias según los alumnos?

Cuadro 6.1. Ideas clave para el grupo de discusión.

### 3. La contraprestación.

La mayoría de los autores son partidarios de dar una contraprestación ya sea económica o pago en especie a los asistentes al grupo de discusión. En nuestro caso se ha utilizado como contraprestación un regalo consistente en una agenda-dietario, de modo que pensamos que todos los participantes pudieran encontrar en ella alguna utilidad. Se descartó la contraprestación dineraria ya que desde los primeros contactos, los posibles participantes se negaron a recibir ninguna contraprestación económica.

Se mantuvo la contraprestación para evitar un posible efecto pernicioso en el discurso en el grupo, “en efecto, quien acude al grupo a <donar> su discurso lo hace porque se siente en deuda (con quién o con qué dependerá de los casos; puede ser con el captador o con el orden del sentido); en tal caso, no es improbable que muestre la agresividad inherente a la donación gratuita. Pero si acude por el placer de la palabra grupal, se resistirá a instalarse en la exigencia de trabajo que requiere el grupo de discusión” (Canales y Peinado, 199:303).

#### 3.1.3. DESARROLLO.

En el desarrollo de las sesiones de los grupos se tuvieron en cuenta algunas cuestiones previas, formales y de procedimiento (Krueger, 1991) que resumo en las siguientes:

- Darle la bienvenida a todos los participantes y comunicarles el objetivo de la investigación: “conocer las creencias y opiniones de los estudiantes de Magisterio sobre la interacción profesor-alumnos en el aula en el nivel educativo de Educación Primaria”.

- Breve presentación para crear un buen clima, con los nombres de cada uno escritos en cartulina delante de ellos para una fácil identificación de los nombres.
- Hacerles saber la necesidad de grabar en audio la sesión para poder hacer posteriormente un estudio de sus discursos, pero garantizando el anonimato de las personas.
- Darles unas normas básicas de desarrollo: “Hablar de uno en uno. No hay respuestas correctas o incorrectas sino distintas opiniones. Sentios libres de expresar vuestros pensamientos sean iguales o distintos de los demás. Todos los puntos de vista, positivos y negativos son necesarios y deseables. Nos llamaremos por nuestros nombre. La reunión durará aproximadamente una hora y media.”

Por otra parte, es importante indicar cuál es el estilo de moderación seguido y la duración de las sesiones así como el sistema de registro utilizado.

#### 1) El estilo de moderación

El moderador de los grupos de discusión desarrolló las dos tareas fundamentales señaladas por Aguilar (1998), presentar el tema y promover el debate. La actitud del moderador durante las sesiones fue la de “mantenerse a la escucha” (Aguilar, 1998:46), no participando en la discusión, pero controlando la dinámica del grupo para que las relaciones entre los miembros sean simétricas y todos los miembros participen en la discusión. Se tuvo especial cuidado en intervenir en las situaciones que especialmente recomienda Ortí (1992:201), cuando el grupo se calle o se encrespe, cuando se desvíe

del tema y cuando alguien monopolice la palabra. Otras características que acompañaron el estilo de moderación fueron:

- Una moderación alejada de un carácter agresivo ni huidizo.
- Una moderación basada en dejar hablar y reconducir el discurso.
- Utilización de un lenguaje adaptado al grupo.
- Cuidado en no emitir juicios de valor sobre el discurso.

## 2) Duración, desarrollo y registro.

La propuesta inicial del tema es importante ya que marca las “reglas de juego” del grupo de discusión de modo que los participantes a partir de ese momento se vayan constituyendo como grupo. Se hizo una propuesta inicial del tema teniendo en cuenta los tres componentes mencionados por Canales y Peinado (1999):

1. La enunciación del tema de manera muy general, pero ya encuadrado.
2. El encuadre técnico, breve y conciso.
3. La apelación narcisista que implica el agradecimiento de la asistencia.

Las sesiones se grabaron en cinta magnetofónica y no en video puesto que “esto no añade demasiada información, pues el análisis de los grupos de discusión es un análisis fundamentalmente semántico” (Aguilar, 1998: 37). Estas grabaciones tuvieron lugar mediante micrófonos encima de la mesa que fueron aceptados por los participantes cuando se les explicó el motivo.

Las sesiones duraron entre hora y media y dos horas sin conocer de antemano la hora de finalización para evitar el hecho de que “un conocimiento anticipado del tiempo

de concluir precipita el consenso, insertándolo en un vector de urgencia” (Ibáñez, 1986: 274).

En los casos en los que el moderador sea muy experto no hará falta que llegue una guía de preguntas ya que conducirá la reunión con los objetivos en mente (Callejo, 2001), pero en nuestro caso utilizamos una breve guía de preguntas para utilizarla no a modo de guión rígido, sino incorporando los temas en el momento más adecuado, tratando de darle flexibilidad, conseguida gracias a la brevedad (Knodel, 1993: 37).



### **3.2. Entrevistas en Profundidad.**

La mayoría de los autores (Valles, 2000; Moyser, 1987; Weiss, 1994; Alonso, 1994; Gorden 1975) coinciden en tener en cuenta varios factores a la hora de hacer el diseño de las entrevistas:

- a) El guión de la entrevista.
- b) La selección de los entrevistados
- c) Otros aspectos, especialmente relacionados con el desarrollo.

#### *3.2.1. SELECCIÓN DE CASOS.*

A la hora de seleccionar a los entrevistados (Tabla 6.6) se han tenido en cuenta los principales criterios manejados en estudios cualitativos basados en entrevistas en profundidad:

##### **1. Criterio de significatividad.**

A la hora de seleccionar la muestra, el criterio no debe ser estadístico, sino, al igual que en otras técnicas cualitativas como el grupo de discusión, la significatividad (Rubio y Varas, 1999:377), por lo que de lo que se trata es de seleccionar a personas que sean significativas en relación a la población que representan y al objeto de estudio de la investigación. Es lo que Valles (2000) y Gorden (1975) denominan la selección de sujetos teniendo en cuenta el criterio de tipos generales, en este caso correspondiente a la categoría de tipos representativos.

##### **2. Criterio de Flexibilidad.**

La flexibilidad es un criterio importante en el diseño de la investigación mediante entrevistas por lo que ni el número ni el tipo de informantes se especifican de

antemano (Taylor y Bogdan, 1987:108) de modo que el muestreo se irá concretando más adelante mirando el potencial de los entrevistados.

### 3. Criterio de heterogeneidad.

A la hora de aproximarnos al universo de entrevistados potenciales que garantice la heterogeneidad de la muestra, hemos utilizado la estrategia del *casillero tipológico* de Valles, con el fin de manejar las variables posibles mediante un producto cartesiano de categorías por variables. El casillero tipológico hay que entenderlo “como un dispositivo muestral, de carácter instrumental, del que se sirve el investigador para hacer operativas una selección de entrevistados orientada a controlar (garantizar mínimamente) la heterogeneidad de la muestra, en variables consideradas analíticamente relevantes)” (Valles, 2000:212).

### 4. Criterio de saturación.

La mayoría de los autores al referirse al tamaño muestral de los entrevistados hablan de tener en cuenta el criterio de saturación (Bertaux, 1981; Glaser y Strauss, 1967) de modo que el número de entrevistados sea suficiente para responder a los criterios de la población de la que se han extraído.

Pensamos que el número de entrevistas realizadas son suficientes para cumplir este criterio de saturación, descartando otros sistemas de muestreo como la técnica de la bola de nieve (Coleman, 1958; Katz y Lazarsfeld, 1955) consistente en un muestreo aleatorio y a partir de ahí seguir con familiares, amigos y conocidos de los primeros, ya que mediante este sistema podríamos encontrarnos con discursos “repetidos” al poder sufrir “contaminación” en el grupo de amigos.

### 5. Criterios muestrales de naturaleza práctica.

Siguiendo la propuesta de Gorden (1975:196 y ss.) nos hemos hecho cuatro preguntas a la hora de seleccionar a los entrevistados:

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente?
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar?
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?

Estableciendo de antemano que todos los sujetos tienen información relevante al tratarse de creencias propias, manejamos los otros criterios. En cuanto a la mayor accesibilidad física, está claro que nos teníamos que referir a los alumnos de la Escuela de Magisterio de Ciudad Real. Respecto a quiénes estarían más dispuestos a informar, se obtuvo la respuesta al cuestionar verbalmente en los grupos de discusión qué personas podrían mantener una entrevista en profundidad sobre el tema. En relación a la última cuestión también tenemos que entender que todos, dado su nivel académico, estarían en situación de poder comunicar la información con precisión.

	<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>EDUCACIÓN MUSICAL</b>	<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>LENGUAS EXTRANJERAS</b>	<b>TOTAL</b>
1ER. CURSO	2	2	2	2	8
2º CURSO	1	1	2	2	6
TERCER CURSO	2	3	2	2	9
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>23</b>

Tabla 6.6. Distribución de los casos de entrevistas en profundidad.

### 3.2.2. PREPARACIÓN. DISEÑO DEL GUIÓN.

Parece lógico que si una entrevista en profundidad debe responder a la recogida de datos sobre un objeto de estudio en particular, se fije previamente en un guión los aspectos esenciales de dicho tema de estudio. Así lo ve Valles al afirmar que “No hay entrevista de encuesta en la que no se emplee un cuestionario, ni entrevista en profundidad en la que no se cuente con un *guión de entrevista*” (Valles, 2000:203).

Otros expertos en el tema (Duverger, 19878;Weis, 1994; Alonso, 1994,1999) coinciden en la necesidad de tener un guión de entrevista que sirva de marco de la misma que responda a un estudio previo de las cuestiones a plantear: “El mínimo marco *pautado* de la entrevista es un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción, pero tal guión no está organizado, estructurado secuencialmente. Se trata de que durante la entrevista, la persona entrevistada produzca información sobre todos los temas que nos interesan, pero no de ir inquiriendo sobre cada uno de los temas en un orden prefijado” (Alonso, 1999:233-234).

Nosotros seguimos las indicaciones de Weis (1994) de hacer un primer borrador de guión de entrevista (Cuadro 6.2) conteniendo los asuntos a tratar en función del objetivo de la investigación y, a partir de él, concretar más cada asunto de modo que surjan las líneas de indagación que sirvieron para confeccionar el guión definitivo (Cuadro 6.3).

### ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

1. Necesidad de conocer la interacción en el aula.
2. Influencia de la metodología y el discurso del profesor en la interacción que se genere con sus alumnos.
3. Influencia del desempeño de roles del profesor en las interacciones profesor-alumno.
4. Conducta docente para mejorar las interacciones con los alumnos.
5. Influencia del grupo de alumnos en las interacciones profesor-alumno en el aula.
6. Estrategias y técnicas para conocer las características del grupo de alumnos.
7. Modelo del maestro novato (sin experiencia) y del estudiante de magisterio en prácticas a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos.
8. Influencia de la organización espacial del aula de Educación Primaria en la interacción profesor-alumno.
9. Hábitos y valores para conseguir una interacción óptima con los alumnos.
10. Interacción y diversidad del alumnado.

Cuadro 6.2. Esquema inicial del guión de la entrevista en profundidad.

Igualmente, siguiendo las orientaciones de Moyser (1987) y Taylor y Bogdan (1987) nuestro guión de entrevistas consiste en un índice de temas y subtemas a tratar pero sin formulaciones textuales de preguntas ni sugerencias sobre las respuestas de modo que “a diferencia de las entrevistas estandarizadas, no hay una estructura predeterminada completa, ni un orden de preguntas especificadas, ni un punto de partida o conjunto de estímulos de respuesta cuidadosamente concebido. En consecuencia, el ritmo y la expresión han de desarrollarse conscientemente *ad hoc* más que haberse armado en el cuestionario mismo” (Moyser, 1987:126)

### ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

1. ¿Crees que el profesorado de Educación Primaria debería interesarse por conocer las características de la interacción con sus alumnos? ¿por qué?
2. ¿Hasta qué punto piensas que **los métodos** utilizados por el profesor y su **discurso verbal** y **no verbal** pueden influir en la interacción que se genere con sus alumnos?
3. ¿Piensas que el modo en que el maestro desempeñe su rol de **enseñante, orientador y mantenedor de la disciplina** influirá en las interacciones profesor-alumnos?
4. ¿Qué aspectos analizarías y cambiarías de la conducta docente para mejorar las interacciones con los alumnos?
5. ¿Crees que el grupo de alumnos influye en cómo son las interacciones profesor-alumno en el aula?
6. ¿Qué estrategias y técnicas utilizarías para conocer las características del grupo de alumnos y qué medidas adoptarías para mejorar la interacción con él?
7. ¿En qué modelo se va fijar el maestro novato (sin experiencia) a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos? ¿Y el estudiante de magisterio en prácticas?
8. ¿Crees que cambiando la organización espacial del aula en Educación Primaria se puede mejorar la interacción profesor-alumno? ¿Cómo?
9. ¿Qué hábitos y valores fomentarías en el aula para conseguir una interacción óptima con tus futuros alumnos?
10. ¿Piensas que fomentando entre tus alumnos la **cooperación**, la **autonomía**, la **actividad**, la **empatía** y la **igualdad** mejorarías el clima del aula?
11. En el aula hay una gran diversidad de alumnos en cuanto a muchas variables, ¿Qué harías para conseguir una interacción acorde con la diversidad del alumnado?

Cuadro 6.3. Guión definitivo de entrevista en Profundidad.

### 3.2.3. DESARROLLO.

#### 1. Contacto y presentación

Hay que cuidar estos dos aspectos para evitar que afecten negativamente a la comunicación en la entrevista (Valles, 1992:256). En el primer contacto se dejaron claros los objetivos de la investigación así como la garantía de confidencialidad y el anonimato (Rubio y Varas, 1999).

#### 2. Estilo del entrevistador.

Se ha tratado en todo momento de presentar un estilo flexible sin adoptar un rol de superioridad ni inferioridad que pudiera dificultar el desarrollo de la entrevista. Se ha intentado en todo momento conseguir la confianza de la persona entrevistada (Duverger, 1978; Fox, 1981; Visauta, 1989) para conseguir respuestas sinceras y no influir en las mismas. Se ha intentado también seguir las recomendaciones de Valles (2000), Denzin (1970), Caplow (1956) y otros de que el entrevistado perciba la entrevista como una conversación en la que van fluyendo las cuestiones sin que parezca un interrogatorio con cuestiones absolutamente estructuradas y ordenadas.

Algunas de las tácticas seguidas en el desarrollo de la entrevista y relacionadas con el “oficio” de entrevistador, siguiendo a algunos autores (Schatzman y Strauss, 1973; Kahn y Cannell, 1974; Gorden, 1975; Blanchet, 1989; Valles, 1992; Weiss, 1994; Rubio y Varas, 1999) han sido:

- La táctica del silencio: En momentos que se ha considerado oportuno, especialmente para dejar organizar las ideas del entrevistado.
- Tácticas neutrales de animación y elaboración: hacer gestos de asentimiento, expresiones como “ya” o preguntas que invitaban a extenderse en el tema, ¿algo más?

- Táctica de recapitulación: para que el entrevistado cuente de nuevo algo para que pueda añadir algo más.
- Táctica de aclaración: petición de detalles o de mejor definición de lo dicho.
- Táctica de cambio de tema: para tratar temas que no hayan salido y que nos interesen para los objetivos de la investigación.
- Encadenamiento: Utilización de estrategias verbales para ir uniendo unos temas con otros, por ejemplo “a propósito de lo que ha dicho sobre...”
- La post-entrevista: Con el fin de mantener la entrevista un poco más allá de la entrevista formal y una vez cerrada esta, con el fin de redondear la entrevista, que “quede un buen sabor de boca”, además de detectar algún aspecto que no hubiera sido recogido durante la entrevista.

Se ha procurado en todos los casos crear una buena atmósfera, un buen clima que ayudara al buen desarrollo de la entrevista (Taylor y Bogdan, 1987:121-122) permitiendo que los entrevistados hablaran con fluidez, evitando los juicios de valor, siendo sensible a la actitud demostrada y prestándole atención e interés).

### 3. Tiempo, lugar y registro.

La apariencia externa del entrevistador tuvo en cuenta las recomendaciones al respecto (Rubio y Varas, 1999) de tener presente la realidad sociocultural y la edad de los sujetos entrevistados, dado que la apariencia externa del entrevistador puede ser relevante para la empatía y, por tanto, para las respuestas dadas por el entrevistado (Duverger, 1962; Krause, 1950).



El tiempo, lugar y registro se negociaron con los entrevistados, teniendo en cuenta las preferencias de los entrevistados y asegurando unos mínimos de privacidad y tranquilidad. En nuestro caso todas las entrevistas se desarrollaron en una dependencia de la Escuela de Magisterio de Ciudad Real sin presencia de otras personas que pudieran distraer o inhibir a los entrevistados y registrándola en cinta magnetofónica, siguiendo las orientaciones dadas en estos casos (Valles,1992; Fox, 1981; Wood, 1987) ya que, siempre que no provoquen interferencias o amenacen la comunicación entrevistador-entrevistado, podemos disponer de las respuestas literales además de permitir apreciar los aspectos no verbales del sujeto. La idea de la grabación con el consentimiento del entrevistado es compartida por los investigadores que utilizan las entrevistas en profundidad. Walker (1989:133) cita los trabajos de B. McDonald y J. Sanger (1982) en los que presentan las ventajas e inconvenientes de las grabaciones de las entrevistas teniendo en cuenta la generación, el procesamiento y el informe de los datos.

### 3.3. Inventarios.

#### 3.3.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

A la hora de seleccionar la muestra se tuvo en cuenta el conjunto de alumnos matriculados por localidades. Especialidades y cursos (Tabla 6.7)

MATRICULADOS POR ESPECIALIDADES, LOCALIDADES Y CURSOS													
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

	CIUDAD REAL			ALBACETE			CUENCA			TOLEDO			TOTAL
Cursos	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
Educación Física	79	88	81	67	86	114	0	0	0	40	64	73	692
Educación PRIMARIA	78	71	77	95	128	109	35	22	77	70	77	121	960
Educación Musical	51	39	76	79	71	90	29	30	63	44	36	81	689
Lenguas Extranjeras	48	43	97	83	80	129	44	14	56	38	63	81	776
TOTAL	256	241	331	324	365	442	108	66	196	192	240	356	
Localidades			828			1131			370			788	3117

Tabla 6.7. Alumnos matriculados por especialidades, cursos y localidades.

INVENTARIOS APLICADOS													
	CIUDAD REAL			ALBACETE			CUENCA			TOLEDO			
Cursos	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	TOTAL
Educación Física	12	15	16	10	10	15	0	0	0	8	18	15	119
Educación Primaria	15	8	12	10	8	15	13	5	12	10	8	20	136
Educación Musical	11	5	12	10	5	9	8	5	8	5	4	9	91
Lenguas Extranjeras	9	7	10	9	7	9	10	3	6	10	7	6	93
TOTAL	47	35	50	39	30	48	31	13	26	33	37	50	
LOCALIDADES	132			117			70			120			439

Tabla 6.8. Inventarios aplicados por localidades, cursos y especialidades.

El Universo considerado serían los alumnos de magisterio de las localidades de Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo de las especialidades de Educación Física, Educación Primaria, Educación Musical y Lenguas Extranjeras.

En cuanto a la **modalidad de muestreo**, teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación así como por razones de recursos y de tiempo, hemos optado por un muestreo probabilístico y dado que desconocemos la varianza poblacional, nos situamos en el supuesto más desfavorable, es decir, **P = Q = 50%**.

Como los individuos integrantes del universo están distribuidos en LOCALIDADES, ESPECIALIDADES y CURSOS, hemos optado por un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional de modo que la distribución de la muestra se haga proporcional al peso relativo de cada estrato en el conjunto de la población. En la Tabla 6.9 se presentan las ventajas e inconvenientes del muestreo aleatorio estratificado

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supone menor error muestral y mayor precisión de la estimación muestral.</li> <li>• Asegura la representación de las variables de estratificación.</li> <li>• Permite emplear procedimientos muestrales variados en los distintos estratos.</li> <li>• Facilita el trabajo de campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesita identificar la población de cada estrato.</li> <li>• Puede elevar los costos.</li> <li>• Exige cálculos estadísticos más complejos.</li> </ul>

Tabla 6.9. Ventajas e inconvenientes del muestreo aleatorio estratificado. Adaptado de Cea D'Ancona, 2001: 192.

### 3.3.2. *DISEÑO.*

El Inventario ha seguido un proceso de planificación (Figura 6.4) utilizado por los expertos en el tema (Cohen y Manion, 1985; Del Rincón y otros, 1995). La construcción del inventario se ha hecho tomando como referencia el Inventario de Creencias del profesor (I.C.P.) de Marcelo (1991) y el Inventario de Tabacchnick y Zeichner (1984). Al igual que en ellos, los ítems los hemos agrupado en varias dimensiones. También se ha tomado como referencia a la hora de establecer dimensiones, el modelo de relaciones sociales en el aula de Medina (1989).

El inventario ha sido revisado y rectificado en dos ocasiones, de modo que existen dos versiones anteriores a la versión definitiva (ver Apéndices correspondientes).

En la tabla 6.10 se presentan las DIMENSIONES (Factores o Categorías) y SUBDIMENSIONES del INVENTARIO con indicación de los ítems de cada una.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ITEMS
1. MÉTODOS Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR	1.1. Métodos 1.2. Estilo de enseñanza	1. Creo que el método de enseñanza (expositivo, de descubrimiento...) influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se produce en el aula. 2. El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula.
2. DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR	2.1. Conductas verbales	3. El profesor debe cuidar mucho su lenguaje siendo correcto y preciso en su relación con los alumnos. 4. El discurso verbal del profesor es uno de los elementos que influye decisivamente en la interacción profesor-alumno
3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO	3.1. Atención con discriminación positiva. 3.2. Atención a la diversidad.	5. Los profesores no deben interaccionar más con los alumnos menos capaces. 6. Los profesores deben fomentar interacciones en el aula acordes con la diversidad del alumnado 7. El profesor debe aprovechar circunstancias favorables para tratar con sus alumnos contenidos no académicos (temas de actualidad...)
4. LA CULTURA DEL AULA	4.1. Valores sociales. 4.2. Valores de Interculturalidad	8. Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula no influirán en las interacciones profesor-alumno. 9. No es importante que el profesor incentive en el aula valores morales y medioambientales. 10. Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social.
5. LAS RELACIONES EN EL AULA	5.1. Relaciones de tarea. 5.2. Relaciones personales.	11. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación frente a las relaciones de competitividad. 12. El profesor no debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a las relaciones de pasividad. 13. El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad.
6. LA PROFESIONALIZACIÓN	6.1. Profesionalización y formación Inicial. 6.2. Profesionalización y Formación Permanente. 6.3. Profesionalización y Currículum oculto.	14. El estudio del análisis de las interacciones profesor-alumno en el aula debería formar parte de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejor preparación para la práctica docente. 15. El estudio del análisis de las interacciones profesor-alumno en el aula debería formar parte de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejora de la práctica docente. 16. El profesorado de Educación Primaria debería realizar actividades de formación para conocer técnicas para mejorar la gestión del aula y las relaciones en el aula. 17. Parte del Currículum oculto se haría explícito al analizar las interacciones profesor-alumno en el aula.
7. ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR	7.1. Roles 7.2. Funciones	18. Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeñe el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos. 19. Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos. 20. Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos. 21. El profesor debe fomentar la cohesión del grupo de sus alumnos para que las interacciones profesor-alumno sean más fluidas y mejores.
8. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA	8.1. Organización espacial. 8.2. Mobiliario y decoración.	22. La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere. 23. Los cambios en el diseño espacial del aula no tienen por qué influir en los comportamientos de los alumnos. 24. Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar. 25. El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno 26. La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula.

Tabla 6.10. Dimensiones del Inventario de Creencias sobre la Interacción en el aula.

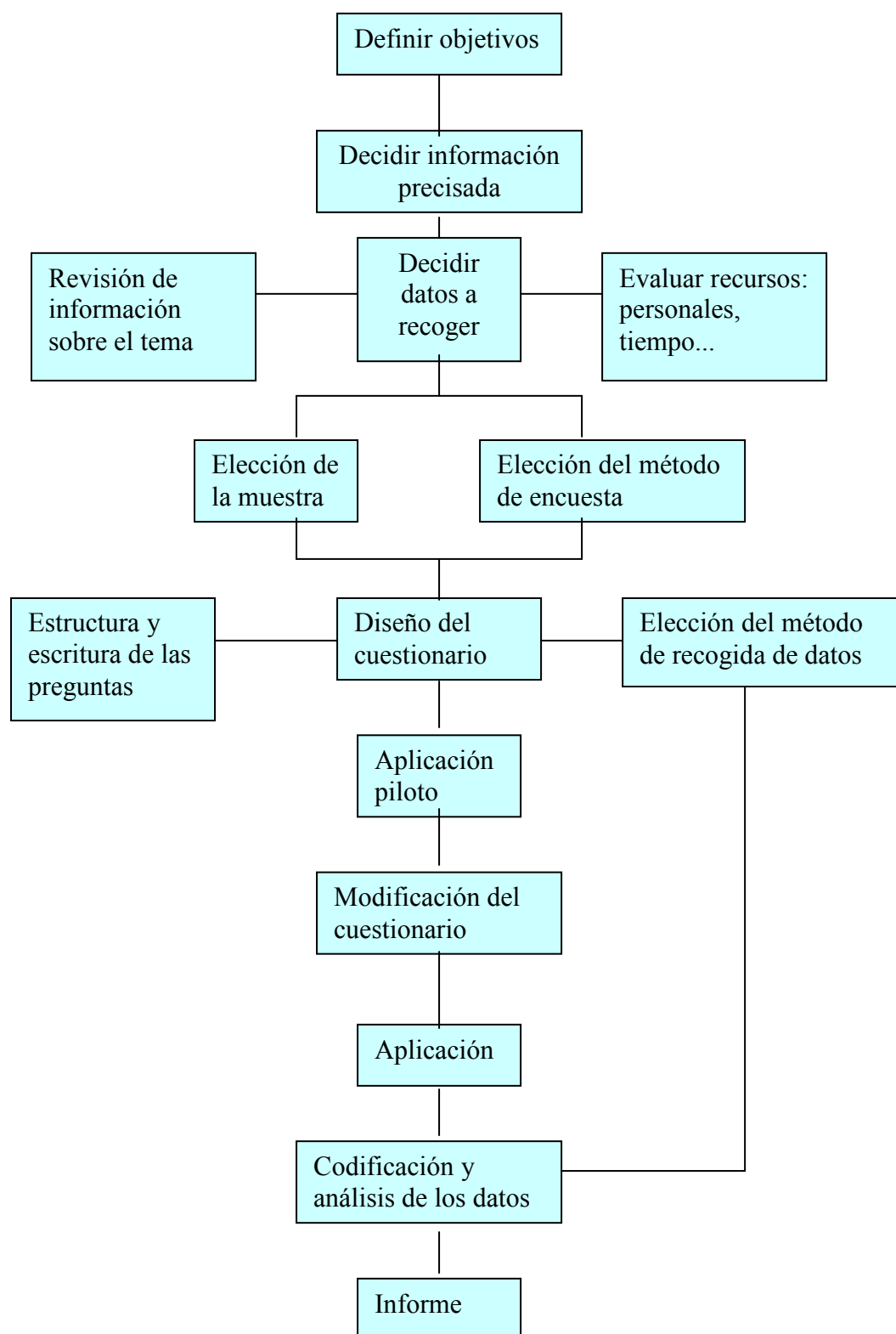


Figura 6.4. Proceso de Planificación de un cuestionario (Adaptación de Del Rincón y otros, 1995:209).

El formato de respuesta utilizado ha sido una escala descriptiva de cinco puntos, tipo Likert (1932) que resulta muy adecuada para la evaluación de actitudes y creencias permitiendo comprender si esa actitud o creencia es positiva o negativa hacia lo afirmado (Arce, 1994; Buendía, 1994; Rubio y Varas, 1999; Cea D’Ancona, 2001).

Todas las escalas tienen el sentido “fuerte-indiferente-fuerte” y se ha elegido la fórmula:

CA = Completamente de acuerdo

A = De acuerdo.

NAD = Ni acuerdo ni desacuerdo.

D = En desacuerdo.

CD = En completo desacuerdo.

Para construir las escalas del cuestionario se han seguido las orientaciones generales para construir este tipo de escalas Likert (Tenbrink, 1988: 282-283):

- 1) Enunciados simples, con lenguaje conocido por quien va a responder.
- 2) Los enunciados han de expresar una actitud claramente positiva o claramente negativa.
- 3) Deberá haber enunciados positivos y negativos.
- 4) Cada enunciado debe proporcionar la información necesaria.

El inventario iba precedido de las siguientes instrucciones:

*“El inventario de creencias del profesor sobre la interacción en el aula (I.C.P.I.A.) contiene 26 declaraciones que hacen referencia a la interacción profesor-alumno en el aula en el nivel educativo de **EDUCACIÓN PRIMARIA**.*

*Le pedimos que **lea detenidamente** cada una de las declaraciones y responda según su propia visión personal en qué medida está de acuerdo o no con dichas declaraciones”*

Marque con una X sobre la respuesta seleccionada



Estas instrucciones contienen la información recomendada por la mayoría de los autores (Tenbrink, 1988:268):

1. Enunciado para describir el procedimiento general para calificar las creencias en nuestro caso.
2. Directrices de cómo marcar.
3. Algunas instrucciones especiales (por ejemplo, no firme, añada comentarios etc.)

Como ya se ha indicado, en la construcción del inventario basado en escalas tipo Likert, se han seguido las fases habituales (Barbero, 2000: 263 y ss.):

- 1) Preparación de los items iniciales. Para ello se define la dimensión de la actitud que se quiere medir e identificar las conductas acordes.
- 2) Asignación de puntuaciones a los elementos y a los sujeto. Para ello se ha tenido en cuenta la posición positiva o negativa respecto a la actitud que se quiere medir. El valor numérico asignado a las categorías ha sido:

CA	1
A	2
NAD	3
D	4
CD	5

- 3) Análisis de los items iniciales para su selección. Estudiando las correlaciones entre las puntuaciones de los sujetos en cada elemento y en la escala total. Aunque según Barbero (2000:279) “si los índices de homogeneidad son superiores a 0,20 sería posible aceptarlos para formar parte de la escala final”, nosotros sólo hemos utilizado este criterio en algunos items que nos interesaba mantener en la escala para comparar sus resultados con el análisis de datos

cualitativos (Grupos de discusión y entrevistas), pero en la mayoría de los casos hemos optado por criterios mas restrictivos (Nunnally, 1978; Nurosis, 1993) eliminando los items con índices de homogeneidad inferiores a 0,30.

- 4) Evaluación de la escala definitiva, haciendo la interpretación tomando como referencia el grupo de sujetos de la muestra. Se vio la desviación con respecto a la media que se consideró mínima.

Una vez eliminados los items con una relación baja e incluso negativos, se pasó a realizar un análisis factorial eliminando aquellos items con un valor inferior a 0,50 dando como resultado final un inventario definitivo con 26 items (Apéndice D) que es el que se aplicó a la muestra de alumnos de Magisterio de Castilla la Mancha.

El estudio de las variables se va a realizar mediante un análisis descriptivo de los items y de contraste de medias para ver si hay diferencias significativas en función de las variables sexo, localidad, curso de Magisterio y especialidad de Magisterio cursada. Además se van a presentar los resultados sobre la relación entre variables que se derivan del Análisis Factorial.

### 3.3.3. APLICACIÓN.

Antes de su aplicación, se pasó el inventario a una muestra piloto para evaluar el inventario (Tenbrink, 1988; Cea D’Ancona: 1992; Azofra, 1999; Martínez, 2002):

- Se probaron los enunciados antes de incluirlos con personas que se sabía se encontraban en posiciones extremas para ver si se manifestaban COMPLETAMENTE DE ACUERDO y COMPLETAMENTE EN DESACUERDO, como así sucedió.
- Se comprobó si había defectos patentes, asegurándonos que habíamos elegido los rasgos más importantes para ser incluidos en el inventario para lo que recurrimos a la opinión de varios expertos: Colegas, Inspectores de Educación, Profesores-Tutores de la UNED, profesores de Universidad.
- También se probó el inventario para ver su validez y fiabilidad, aspectos que veremos más adelante en la interpretación de los datos.

La mayoría de los autores ( Campbell y Stanley, 1970; Cook y Campbell, 1977; Reichardt y Cook, 1979) proponen cuatro criterios de validez en la evaluación de los diseños de investigación cuantitativa:

#### a) Validez interna.

Es especialmente importante a la hora de diseños experimentales ya que hace referencia a la posibilidad de establecer relaciones de causalidad entre variables. En nuestro caso, el control de explicaciones alternativas, al tratarse de datos de encuesta, hay que hacerlo a posteriori mediante la aplicación de técnicas de análisis bivariable y multivariable que permiten la formación de grupos de sujetos iguales en función de los valores de la variable que se controle (Cea D’Ancona, 2001:118).

b) Validez externa.

Hace referencia a la posibilidad de generalización de los resultados al menos a la población de la que se ha extraído la muestra. Esta validez nos vendrá dada por la representatividad de la muestra elegida que se puede conseguir por procedimientos aleatorios o, como en nuestro caso, procurando que la muestra la conformen las diferentes variedades de casos que componen la población de estudio.

c) Validez de constructo.

Hace referencia al grado de adecuación conseguido en la medición de conceptos. Para ello hay que procurar que los conceptos estén bien definidos y delimitados como creemos que es nuestro caso.

d) Validez de conclusión estadística.

Está relacionada con la adecuación de la técnica de datos aplicada. Creemos que nosotros hemos aplicado unos análisis adecuados como detallaremos en los siguientes capítulos.

En cuanto a la medición de la fiabilidad hemos aplicado el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach ya que el método de las dos mitades está en desuso y porque aunque el coeficiente de Cronbach tenga algunos inconvenientes, presenta numerosas ventajas entre las que destacan (Latesa, 2002:434):

- 1) El coeficiente  $\alpha$  (alpha) responde a un modelo conceptual claro: la varianza verdadera es igual a la varianza compartida dividida por la varianza total, por lo que discriminan los ítems por estar relacionados unos con otros

- 2) El coeficiente  $\alpha$  indica la proporción de covariación, que si es grande implica relaciones claras entre los ítems. Aquí la fiabilidad estaría unida al concepto de consistencia interna.
- 3) El coeficiente  $\alpha$  se utiliza para evaluar hasta qué punto los ítems de la escala son suficientemente homogéneos para justificar que su suma constituya una medida del constructo subyacente.
- 4) El coeficiente  $\alpha$  nos indica cuánto hay de interrelación, no cómo se relacionan las variables que nos vendrá dado por la matriz de correlaciones y el análisis factorial. El test será poco fiable y sus ítems poco homogéneos si una proporción apreciable de la varianza se debe a que los ítems son distintos en lugar de deberse a que los sujetos son distintos.

En cuanto al valor mínimo que debe tomar el coeficiente  $\alpha$  no hay unanimidad, así tenemos:

- NUNNALLY (1978) :  $\alpha \geq 0.70$
- GUILFORD (1954):  $\alpha \geq 0.50$
- PFEIFFER y col. (1976):  $\alpha \geq 0.85$  si implica toma de decisiones que afecten a individuos y  $\alpha \geq 0.60$  para otros casos.

Nosotros hemos tenido en cuenta los valores indicados por Nunnally que son los que se suelen utilizar con mayor asiduidad.



## **CAPITULO VII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.**

*“Una vez que ha concluido la recogida de la información, comienza la fase de análisis e interpretación de los datos.*

*Esta es una fase compleja e igualmente crucial en el proceso de investigación. Si bien, en los últimos años se ha visto beneficiada por los grandes avances producidos en el campo de la informática. En concreto, la expansión de paquetes estadísticos informáticos (adaptados a ordenadores personales), que cubren el amplio espectro analítico existente (tanto cuantitativo como cualitativo). La implantación de estos programas ha adquirido tal relieve que, en la actualidad, sería inconcebible un análisis de datos ajeno al procesamiento informático”*

**(Cea D’Ancona, 2001:317)**

## **1. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS.**

Para dar sentido a los datos, de modo que podamos interpretarlos y extraer conclusiones, se han tenido en cuenta algunas de las técnicas más usuales que se utilizan para estos fines, mencionadas por Miles y Huberman (1994):

1. Observar patrones y temas en torno a los que se puedan agrupar los datos y que adquieran sentido.
2. Comprobación de la plausibilidad de los resultados comprobando que los datos se ajustan a la realidad.
3. Agrupar mediante un proceso inductivo para formar categorías o clases de categorías.
4. Subsumir lo particular en lo general conectando los datos más concretos en las categorías más generales.
5. Partición de variables en el caso de que sea conveniente para conseguir aspectos diferenciales que aporten conclusiones importantes a la investigación.
6. Metáforas, en cuanto abstracciones parciales que sirven para dar sentido a la experiencia y a formar conceptos y teorías o para conectar los datos a las teorías.
7. Realizar contrastes y comparaciones para identificar propiedades de los datos, analizar interrelaciones e integrarlos en una teoría.
8. Factorización de una gran cantidad de datos en un número menor de factores no observables directamente y generalmente hipotéticos para reducir los datos y encontrar patrones en ellos.
9. Establecer relaciones entre variables para comprobar los nexos entre ellas sean causales o no.



10. Encontrar variables intervinientes en las relaciones entre otras para buscar explicaciones complejas y la influencia de unas variables en la relación de otras.
11. Elaborar una cadena lógica de evidencias entre los datos.
12. Mantener la coherencia conceptual / teórica en los pasos del análisis.

En el caso de los datos obtenidos por la metodología cuantitativa, hay muchos expertos que indican el proceso a seguir en el análisis (Bogdam y Biklen, 1982; Erikson y Simon, 1984; Miles y Huberman, 1984; Taylor y Bogdam, 1986; Tesch, 1987; Goetz y Lecompte, 1988). Nosotros hemos seguido el modelo de Tesch (Figura 7.1)

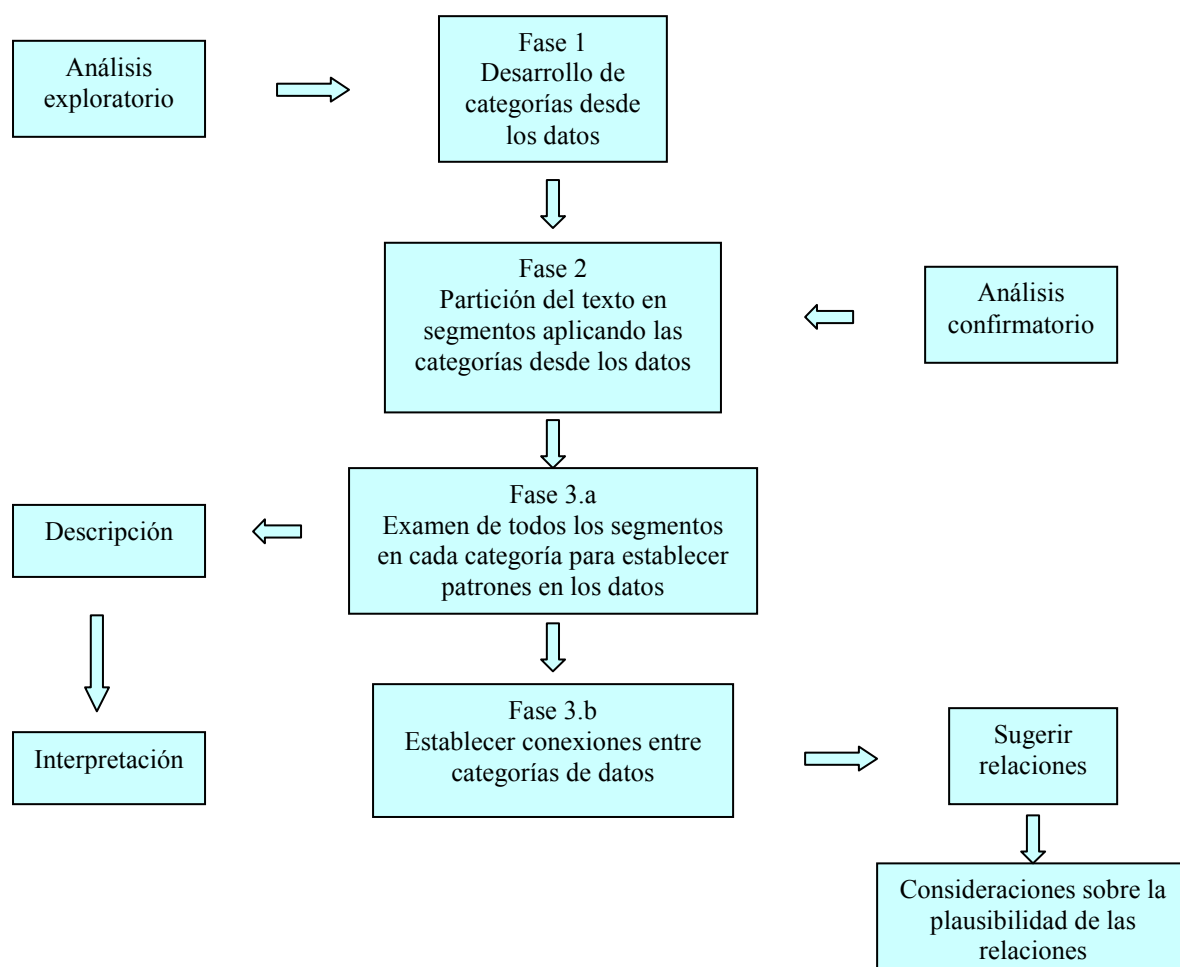


Figura 7.1. Proceso de análisis de datos en la metodología cualitativa. Tesch, 1987.

De acuerdo con Huber (2003) se pueden distinguir tres etapas en el análisis cualitativo de textos (figura 7.2.):

- La primera consiste en la reducción de los datos identificando segmentos de texto que sean significativos para nuestra investigación.
- La segunda trata de reconstruir el significado subjetivo del texto producido por las personas en cuestión.
- La tercera se basa en la inferencia de elementos comunes a partir de los sistemas individuales de significados de los diferentes casos.

Este esquema se ha seguido básicamente en el análisis de los datos provenientes de los grupos de discusión y de las entrevistas en profundidad.

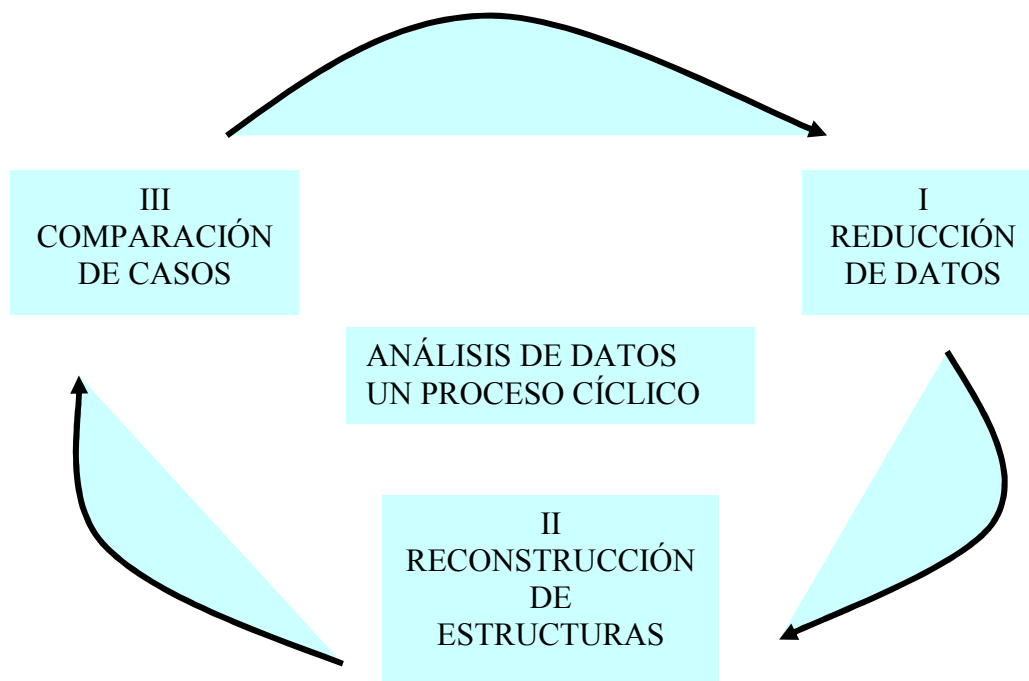


Figura 7.2. Fases de análisis cualitativos de textos. Huber, 2003:93

Desde una perspectiva más sociológica, Callejo (2001:151) propone una guía de análisis de las transcripciones de las sesiones formada por las siguientes fases:

Fase 1. Análisis estructural del texto. Basándose en las ideas de Barthes (1990), se trataría de realizar las siguientes operaciones:

- La unidad: es la mínima unidad de sentido (lexia) que suele coincidir con la oración.
- Búsqueda de oposiciones.
- Segmentación: El criterio para segmentar el discurso del grupo es arbitrario, se puede hacer por unidades temáticas, unidades de significado o por intervenciones del moderador, según el interés del analista.
- Inventario de los códigos presentes en el texto: son las connotaciones, asociaciones, relaciones de la lexia.
- Recorrido progresivo en la longitud del texto: ir lexia por lexia.
- Coordinación: establecer la correlación de las unidades.
- Final: ver los principales códigos que recorren el texto. En cada unidad o lexia caben tres niveles de análisis:
  - Nivel de las funciones: ¿qué función cumple cada unidad en el texto?
  - Nivel de las acciones: Se trata de ubicar las posiciones que toman los sujetos en sus manifestaciones.
  - Nivel de la narración: ¿quién habla, a quién y con quién?

Fase 2. Análisis por temas de cada una de las reuniones. Se trata de buscar la posición del grupo con respecto a los principales temas.

Fase 3. Búsqueda de elementos expresivos para la refutación de las hipótesis. Se trata de repasar las transcripciones intentando refutar las hipótesis derivadas de los primeros análisis.

A la hora de realizar el análisis de los datos se ha intentado seguir un proceso sistemático y verificable de modo que otro investigador llegase a conclusiones similares ante estos datos. Aunque hemos realizado algunos análisis cuantitativos de los datos, relacionados con la lingüística, nos hemos situado en una posición más sociológico-educativa para intentar descubrir el discurso social al que corresponden los discursos de los grupos de discusión, tal como propone Ibáñez, aunque como este mismo autor reconoce “lo mismo que no hay un criterio objetivo y seguro para seleccionar los datos pertinentes, no hay una teoría sistemática y operatoria unitaria que pueda acogerlos” (1986:324). En esta misma línea se mueve Bordieu: “no hay ciencia del discurso considerado en sí mismo” (1985).

Hemos intentado analizar los datos alejándonos de la perspectiva de la gramática y acercándonos más a una perspectiva hermenéutica (Gadamer, 1992:329-330) considerando el texto producido en el grupo de discusión como un producto intermedio que debemos interpretar para llegar a su comprensión, de modo que “ese texto oral originario no es nada más que la realización y materialización como enunciado de un conjunto de líneas discursivas –ideológicas- que se entrecruzan y enfrentan, dándole el carácter de relación dialógica que todo texto tiene” (Alonso, 1996:18).

Hay autores que no hacen recomendaciones para el análisis, sino que, caso de Aguilar (1998) remite a la lectura de textos teóricos sobre análisis de discursos (Martín

criado, 1991), de informes de investigación (De Lucas, 1992; Callejo, 1995; EUSA SOCIOLOGÍA, 1991; Colectivo IOE, 1987; Peinado, Portero y Pereña, 1992) y a la experiencia propia.

Nosotros hemos tenido en cuenta algunas de las recomendaciones que hace Krueger (1991:116) acerca del proceso de análisis, además de controlar las ideas preconcebidas del analista con el fin de evitar la búsqueda de evidencias que apoyen la profecía de autocumplimiento:

1. Lectura de resúmenes y notas de campo de las sesiones.
2. Lectura de transcripciones, señalando respuestas a las preguntas y comentarios de mayor interés para las posteriores citas.
3. Lectura de las transcripciones concentrándose en un tema cada vez y teniendo en cuenta:
  - Las palabras.
  - El contexto de palabras y frases.
  - La consistencia interna de las opiniones de los participantes.
  - El grado de imprecisión de las respuestas o intervenciones.
  - Encontrar las grandes ideas básicas.
4. Recordar los objetivos del estudio, en nuestro caso interesa hacer un informe analítico que presente los hallazgos y las tendencias fundamentales con citas como ejemplos.

Del análisis de las transcripciones de los grupos de discusión emergen una serie de dimensiones relacionadas con la interacción en el aula, subdivididas en categorías y que pasamos a describir a continuación.

## **2. DIMENSIÓN ALUMNO.**

Esta dimensión abarca todas las referencias a los alumnos considerados individualmente o como grupo y que tengan relación con la interacción en el aula.

Dentro de las dimensiones consideradas acerca de la interacción, creemos que la dimensión alumno es una de las dos más importantes junto con la dimensión profesor. Aunque el aula y otros factores puedan influir en las interacciones, en última instancia van ser fruto de las personas que tienen que interaccionar, es decir, profesores y alumnos.

En esta dimensión se han definido cuatro categorías: diversidad y atención a la diversidad, características individuales de los alumnos, características del grupo de alumnos y, por último, contexto socio-familiar. Pensamos que todas estas categorías recogen aspectos que pueden influir en las interacciones dentro del aula.

### **2.1. Categoría: Diversidad y Atención a la Diversidad.**

Esta categoría queda definida como el conjunto de intervenciones de los hablantes que recogen aspectos relacionados con la diversidad y el tratamiento que debe recibir dicha diversidad dentro del aula y su relación con las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno.

Hemos considerado oportuno recoger esta categoría ya que desde hace algunos años el concepto de diversidad y de atención a la diversidad ha sido introducido dentro del Sistema educativo de una manera permanente y forma parte de los Proyectos

Curriculares de Centro y específicamente de las diferentes tareas del profesor dentro del aula.

Se recogen los aspectos relacionados con la diversidad en función de la raza, de la cultura y también de las capacidades intelectuales, es decir, la diversidad en función de que los alumnos presenten necesidades educativas especiales.

Hay un discurso común, un discurso de grupo en cuanto a esta categoría caracterizado por las siguientes notas:

1. Se reconoce la enorme diversidad del aula en cuanto a rasgos culturales, étnicos, raciales y de necesidades educativas especiales.

*"Estoy de acuerdo con Carlos con lo que está diciendo porque cada alumno es un mundo, a lo mejor tú a un niño le das una voz y le has traumatizado para toda su vida y a otro le tienes que dar una buena bronca para que cambie su actitud."*

(Paula, LE, 1º)

*"Yo creo que en definitiva sería compaginar la enseñanza de grupo con una enseñanza individualizada. Tener en cuenta la personalidad, las características de cada uno de ellos tratando de conseguir los objetivos que nos hemos trazado. Vamos a alcanzar tales objetivos pero yo sé que Carlos puede llegar con un poco más de ayuda y Carolina puede llegar con menos ayuda, dar una ayuda a todo el grupo pero individualizada a cada alumno."*

(Oscar, EF, 1º).

*"...somos diferentes, el profesor debe saber conocer a los alumnos para saber tratar a cada uno porque no puedes tratar a todos por igual, unos necesitarán más disciplina, otros menos, el profesor debe ser observador y tener don de gentes, darse cuenta de esas cosas."*

(Jorge, LE, 2º).

*"Opino lo mismo que Jorge, cada persona tiene su personalidad y el profesor debe tener Psicología para saber atender a las distintas personalidades para poder llevarse a los muchachos..."*

(Mª Isabel, EF, 2º).

*"Pienso como mis compañeros, todos son diferentes y debe haber un equilibrio, prestar atención a los más difíciles, a los que les cuesta más pero también seguir el ritmo normal de la clase."*

(Mercedes, EM, 2°).

2. Esta diversidad exige del profesor una forma de interacción diferente que responda a estas características de diversidad.

*"Creo que aparte de que el profesor debe conocer las interacciones creo que deben ser diferentes, o sea, debe tratar de diferentes formas a diferentes niños, no puede tratar a todos igual tampoco, con unos ser más amable, con otros más borde, debe dar a cada uno lo que necesita, no porque sea un profesor de buen rollo quizás los alumnos se le suban a la chupa, debe saber ser en unos momentos serio y saber mirarles mal cuando los tenga que mirar mal y saber darles un premio cuando se lo tenga que dar."*

(Carlos, EF, 1°)

*"Pienso al igual que ellos que todos somos diferentes y debemos tener un trato distinto, pero más que dedicarles a cada uno más o menos tiempo, en lo que más te tienes que fijar es, por ejemplo alegrarte de un niño que nunca ha tenido buenos resultados en matemáticas y las aprueba una vez aunque sea con un cinco más que al otro que siempre saca un diez. Alegrarte más y favorecer a ese niño que ha avanzado que al otro que sabes que se le da bien, premiarle lo que ha conseguido aunque sea algo menor que los demás."*

(Ana, EP, 2°)

*"Pienso como mis compañeros, todos son diferentes y debe haber un equilibrio, prestar atención a los más difíciles, a los que les cuesta más pero también seguir el ritmo normal de la clase."*

(Mercedes, EM, 2°)

*"Es que somos diferentes y no hay que decir que no, yo soy diferente de ti y tú de mí, no en el sentido de derechos que todos somos iguales, pero en cómo interaccionar con ellos todos somos diferentes, sea gitana, lleve un sombrero etc. somos diferentes, lo que hay que hacer es, yo por lo menos si fuese profesor no me perdería la oportunidad de hablar con cada uno de mis alumnos y de aprender de ellos, de lo que piensan, intentar ayudarles, comprenderles, intentar abrirme a ellos y ayudarles."*

(Alberto, EM, 2°).

*"Yo creo que el profesor se debe adaptar a la diversidad, a las diferentes culturas que tenga en el aula y tendrá que aprender a enseñarles de otra*



*manera porque si el que enseña es el profesor  
tendrá que aprender él."*

(José Manuel, LE, 2º).

*"Por otra parte, el profesor debe interaccionar de  
diferente manera según los alumnos, cada persona es  
diferente, tiene unas características distintas por  
lo que cada alumno requerirá un acercamiento y una  
manera diferente de enseñarle."*

(Damián, LE, 3º).

*"Yo creo que la interacción del profesor con sus  
alumnos, la relación que tenga el profesor con cada  
uno de sus alumnos debe ser distinta, porque no puede  
tratar por igual a todos los alumnos, debe relacionarse  
con todos, pero debe interaccionar de forma distinta  
según las características del niño, conforme sea el  
niño, si necesita más o menos atención, si colabora o  
no en clase etc."*

(Patricia, EF, 3º).

### 3. Esa forma diferente de interaccionar se reconoce especialmente necesaria en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales.

*"Se trata de darle más ayuda, si lo tratas como a  
un alumno normal no vas a conseguir ayudarle en lo  
que le pasa. Por ejemplo si es un niño que tiene  
retraso no puedes poner un problema en la pizarra  
para que lo haga igual que los demás, tendrás que  
centrarte más en él y explicárselo de otra forma o  
con otros métodos para que lo comprenda. Necesitará  
un poco más de tu atención que el resto."*

(Carmen, EP, 1º).

*"Yo pienso que no es tratarles diferentes, es mostrar  
variables. No se trata de mostrarse diferente sino  
mostrar más dedicación a las personas con necesidades  
educativas especiales. Si tienes una actividad para la  
mayoría de la clase, hacer la misma para él pero como  
una variable de ella."*

(Inmaculada, EP, 1º).

*"Yo creo que la interacción cuando hay diversidad en  
las clases siempre es mayor que con los alumnos  
normales, entre otras cosas porque yo estoy trabajando  
con chicos discapacitados y no es lo mismo que cuando  
estoy en una clase normal y me meto con otros chavales.  
Siempre la interacción es mayor con cualquier diversidad  
en el aula ya sean no de color de la piel porque lo  
mismo da que sean blancos o negros, eso no cambia nada,  
pero si el chaval viene de Rumania y todavía no entiende  
el castellano, más que por la palabra por el gesto e  
intentarás volcarte más en ese chaval, bueno no dejar a  
los otros de lado, pero..."*

(Esther, EF, 2º).

*"...tenemos un niño con dificultades de aprendizaje es evidente que vamos que tener que interaccionar más con él. Lo que no tenemos que hacer es interaccionar más con, por ejemplo el típico niño que lo sabe todo y siempre preguntarle a él, hay que preguntarle a todos, porque lo que los niños verían es que hay favoritismo en clase, pero si estamos preguntando al niño que habla menos o interaccionar más con los alumnos que tengan dificultades en el aprendizaje, pero sin dar lugar a que piensen que hay favoritismo, pero si hay niños que lo necesitan, por qué les vamos a negar ese apoyo."*

*(Lucía, LE, 3º).*

*"Yo quiero decir que no es que cada niño necesite un profesor, sino que hay que adecuar el método a los niños que hay. Si tenemos un niño autista o tiene problemas de sordera, el profesor no va a estar encima del niño, tienes que hacer ahora esto, sino que se tiene que preocupar más todavía que de otros niños normales que saben lo que tienen que hacer. Esos niños con problemas necesitan más apoyo y eso supone que la interacción profesor-alumno debe ser mayor porque el profesor debe apoyar al alumno más que a los demás y al explicarle las cosas tendrá que haber más interacción entre ellos."*

*(Micaela, EP, 3º).*

4. Esta interacción diversa en función de la diversidad debe, sin embargo, estar contenida dentro de un trato igualitario hacia todos los miembros del grupo, de manera que, por una parte, el profesor obre con justicia y sin discriminaciones, y, por otra, se intenten "normalizar" dichas características diversas, de modo que se vea la diversidad como algo consustancial con la naturaleza humana.

*"No quiero decir que haya favoritismos en clase sino que los alumnos son personas distintas y si los tratas a todos igual sacarás lo bueno sólo de unos pocos, sin embargo los puedes tratar de manera diferente sin que los demás se den cuenta."*

*(Carlos, EF, 1º).*

*"Yo creo que por eso mismo hay que tratarlo igual. Yo creo que si a un chico que es deficiente lo tratas diferente lo vas a hacer sentir mucho peor."*

*(Jonathan, EF, 1º).*

*"Yo creo que la interacción entre profesor y alumnos si hay diversidad en la clase debe ser igual en el sentido en que trate a todos igual y el trato que de especial a los que entre comillas son diferentes, que no lo son, ese trato sea especial en positivo, en lo que le falte al alumno, como quien dice, si no tiene mucho conocimiento de castellano que le refuerce, pero la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser lo mismo porque si no el alumno se va a sentir discriminado. Debe ser igual, pero que el profesor se adapte, se esfuerce un poco más en lo que necesite un*

*trato especial, pero en positivo. Puede ser algo más complejo para el profesor, sobre todo si no ha tenido nunca esos casos, pero para el profesor debe ser más que negativo, más satisfactorio ver que puede actuar y relacionarse con cualquier niño que le pongan en clase."*  
(Cristina, LE, 2º).

*"Yo pienso que si el profesor tiene un niño gitano en clase y los demás son normales, entonces todos tienen que saber que es distinto por ser de distinta etnia, pero que es igual a los demás, no tiene que variar su manera de dar clase porque uno sea gitano, sino que salvando las diferencias, saberlos tratar de la misma manera."*  
(Jesús, EF, 2º).

*"El profesor cuando tiene sus alumnos sabe cuándo tiene alguno que tiene algún problema, tu eso lo ves, y debes actuar de una manera distinta que con respecto a otros, pero los demás pueden pensar que él es el favorito; tu tienes que interactuar de distinta forma con cada uno de ellos, pero que se sientan que todos son tratados igual, creo que eso es muy difícil, pero debe ser así."*  
(Mirella, LE, 3º).

*"Yo pienso que debes tener la misma interacción, con todos por igual, aunque tengas que dar un apoyo, pero que no se note en exceso, a los que más lo necesiten. Creo que no hay que interaccionar con los que menos lo necesiten o al contrario."*  
(Eva, EM, 3º).

##### 5. Esta atención a la diversidad se percibe como difícil de llevar a la práctica educativa dentro del aula.

*"Estoy de acuerdo con ellos, siempre va a haber niños que necesiten una mayor atención y otros menos, lo que pasa es que debemos evitar el prestar demasiada atención constantemente a un niño porque eso puede retrasar al resto de los compañeros. En cierto modo es necesario, pero no de manera continua porque sería beneficioso para algunos pero perjudicial para muchos."*  
(Jacob, EP, 2º).

*"También opino que variar la clase por una persona que lo necesita puede entorpecer el ritmo de la clase y yo creo que no hay que prestarles demasiada atención, por ejemplo en casos de niños un poco rebeldes o tímidos, porque puede que lo que pretendan sea llamar la atención del profesor o de los alumnos. Si el problema es de niños con retraso, paralíticos o el caso que han comentado de ese niño casi ciego, creo que es importante que haya profesores de apoyo, que no siempre están y en ese caso habría que atenderlo mientras los demás están haciendo otra tarea. De todas formas hay que tener mucho cuidado con las decisiones que tomemos porque a estas edades*

*pueden influirles mucho."*

*(Sonia, EF, 1º)*

*"Lo que estamos aquí planteando es muy difícil llevarlo a la práctica, siempre te vas a volcar por unos muchachos, pienso yo. O tratas a todos por igual y dedicas el mismo tiempo a todos, porque el que va bien también necesita que se preocupen por él, aunque los problemáticos deben tener más atención, es muy difícil."*

*(Mª Isabel, EF, 2º).*

*"Es que es muy irrealizable a no ser que tengas mucho tiempo con ellos, de lo contrario te puedes retrasar mucho en los contenidos."*

*(Mercedes, EM, 2º).*

*"Yo pienso que eso es un problema un poco grande porque el que en una clase todo el mundo sea de una forma y llegue alguien que sea de otra, de distinta raza, cultura etc. siempre genera problemas porque va a haber falta de entendimiento, más que por los hijos por los padres porque en esas edades más que nada es lo que los padres te dicen, pienso que para el profesor debe ser bastante complicado porque si tratas de más a unos los otros pueden decir y por qué, si somos todos iguales. Veo que es una situación bastante compleja en el aula. Yo vería incluso mejor hacer una especie de grupo, no discriminar, sino con un especialista. Sobre todo lo veo difícil de enseñar si no hay entendimiento de palabra."*

*(Alberto, EM, 2º).*

*"Lo que dices es muy bonito pero para llevarlo a la práctica es muy difícil, no es lo mismo tratar a un niño con algo de deficiencia mental que le cuesta más aprender que cuando son de diferentes etnias, debes saber cómo es su cultura, documentarte, es muy difícil."*

*(Natalia, EP, 2º).*

*"Lo ideal sería tener en cada clase un "PT", pero en la práctica eso no es posible. El profesor tiene que tener en cuenta esas necesidades, pero tampoco puede centrarse mucho en los alumnos con necesidades, porque luego los chicos son muy crueles y si ven que te centras en un chico o les dan tareas más fáciles, los rechazan un poco e incluso los aíslan. Lo ideal sería tener profesores de apoyo, aunque no en todas las clases es posible, por lo que el profesor debe tenerlo en cuenta y dar otros contenidos y adaptárselos un poco."*

*(Sebastián, LE, 3º).*

## 2.2. Categoría: Características del grupo de alumnos.

Esta categoría recoge todas las intervenciones de los miembros de los grupos de discusión que ponen en relación la interacción en el aula con las características del grupo de alumnos, en el sentido de tomar por características de un grupo aquellas notas que lo podrían definir como grupo en cuanto a su rendimiento académico, su funcionamiento como grupo cohesionado o no, su dinámica en el establecimiento y cumplimiento de las normas de aula, su predisposición a la participación etc.

Se puede justificar que las interacciones sean distintas en función de las características del grupo, al menos en cuatro variables: su rendimiento/aprovechamiento académico; su participación mayor o menor en las propuestas de aula; su mayor o menor acatamiento de las normas del aula; y su mayor o menor cohesión y sentimiento de grupo. Dando lugar a diferentes combinaciones con diferentes características de interacción grupal.

En esta categoría hemos encontrado un discurso de grupo caracterizado por las siguientes notas:

1. Las características del grupo van a ser una variable que influya en cómo son las interacciones dentro del grupo.

*"Si hay dos grupos de alumnos, el "A" y el "B", no se puede tratar por igual si tienen distintas características, hay que tratarlos de diferente forma y las interacciones van a ser totalmente distintas porque si hay una mayoría de rebeldes o que le guste una rama u otra, no sé, hay que tratarlos de forma diferente."*  
(Carlos, EF, 1º).

*"Yo creo que sí, si tienes un grupo de alumnos que entre ellos están muy compenetrados, sea por unas cosas o por otras, porque su relación fuera del colegio sea buena, sean amigos, sean de la misma pandilla, reaccionan de manera distinta, pero si tienes, por ejemplo, otro grupo de alumnos que sea*

*lo típico, el que siempre se le da mejor etc., puede haber un pique, siempre están los típicos empollones a los que los demás no han podido ni ver y se ha formado el lío."*

(Carmen Dolores, EP, 1º).

*"Estoy de acuerdo con Oscar y Carolina, cada grupo es un mundo, cada niño es un mundo de por sí, te va a hacer más fácil o más difícil tu trabajo, debes motivar a los niños para llegar a los objetivos que tienes planteados, que tengan unas bases de conocimiento para el siguiente curso, que no haya unas diferencias abismales entre unos y otros porque eso es un retroceso en la clase porque si tienes un alumno muy retrasado en alguna materia, llega un curso en el que ya no va a llegar a los mismos conocimientos que tienen los demás alumnos, a no ser que tenga ayuda en horas extraescolares, entonces el profesor es quien tiene que ver quién tiene que dar la ayuda, el ritmo... Influye mucho el número de alumnos y cómo es cada niño."*

(Vidal, EM, 1º).

*"Pienso que también es muy importante la relación que exista entre ellos, por ejemplo una clase que esté unida, que todos se respeten, será más fácil mantener y dar la clase que no en otras en las que sale un niño que es considerado el más tonto y los demás se ríen de él, entonces eso se nota a la hora de dar clase y de hacer actividades con ellos."*

(Ana, EP, 2º).

*"Yo creo que no hay una sola forma de interaccionar, por ejemplo tú puedes estar interaccionando de una manera con los alumnos de primero porque son de una manera de ser globalmente y con los de sexto tener otro tipo distinto de interacción por sus características."*

*Tú te tienes que ajustar un poco a ellos, a sus características como grupo. Yo creo que eso influye mucho."*

(José, EF, 3º).

*"Yo pienso que un niño se comporta de manera muy diferente de forma individual que en grupo. Dentro del grupo asume su rol y el alumno se ve muy influenciado por lo que piensa el grupo en clase. Por ejemplo está el típico jefecillo del grupo que tiene una influencia en el grupo etc. El alumno va a participar dependiendo de lo que piense el grupo. La interacción se puede favorecer colocando a los alumnos en el grupo en el que mejor se encuentren y así podrán rendir más en la clase."*

(Sebastián, LE, 3º).

2. El profesor debería tener en cuenta las características del grupo para adecuar su relación y su intervención a dichas características.

*"...una interacción entre todos, entonces cuando*

*juntas un grupo de chicos habrá unas clases más revoltosas, otras más aplicadas, entonces el profesor cuando se dé cuenta de eso debe saber adaptarse a eso y moverse en los distintos ambientes que se van a crear. Un chico en una clase callada puede comportarse así, pero en un grupo más gamberrote a lo mejor se desmelenan. Todo el mundo influye sobre todo el mundo."*

(Jorge, LE, 2º).

*"Los alumnos se adaptan al profesor y el profesor se adapta a los alumnos, no va a haber unas normas que digan que esto va a ser así. Aunque un profesor sea de la misma forma no va a ser la misma relación la que tenga con un grupo de alumnos que con otro. Hay profesores que te dicen, mira en esta clase noto que la gente aprende más y a lo mejor voy a otra y no me relaciono igual con los alumnos. Yo creo que los datos no te darían gran información, la relación podría ser distinta en cada aula."*

(Alberto, EM, 2º).

3. Lo que más va a influir en la interacción grupal es el comportamiento del grupo, es decir el mayor o menor acatamiento de las normas, que es definido por los participantes en términos de mayor o menor rebeldía.

*"En Primaria igual, si llegas a un grupo y venga jaleo y jaleo, al final con otro grupo que veas más dóciles entre comillas, se van a crear unas relaciones y un vínculo que no va a ser igual. Los chicos en Primaria no van a entender que es una oportunidad, que cuanto más aprovechen su tiempo mejor les irá a ellos y somos nosotros, los profesores, con nuestra relación con ellos, al grupo difícil hacerlo fácil para que aprovechen al máximo el tiempo."*

(Oscar, EF, 1º).

*"Yo pienso que en el clima de una clase lo que más influye es comportamiento de los alumnos. Puede que un profesor llegue de buen humor y según sea el comportamiento de los alumnos puede ser de buen humor o no porque lo cabreen y entonces la interacción pasa de positiva a negativa."*

(Micaela, EP, 3º).

*"El grupo puede influir bastante en la interacción global del aula con el profesor porque si es sólo un alumno, por ejemplo, que fuese conflictivo, ese alumno puede influir algo, pero si hubiese un grupo conflictivo, envenenaría la buena interacción global del aula. El alumno individualmente puede influir algo, pero si está solo, influirá poco."*

(Mónica, EF, 3º).

*"El clima depende de los dos de alumnos y profesores y más de los alumnos porque si son más rebeldes o menos el profesor los tratará mejor o peor."*

(Sandra, EP, 3º).

*"Creo que sobre todo influye el comportamiento de los alumnos porque si por ejemplo a un profesor le toca con una clase, que siempre hay clases que son más difíciles de llevar, pues la interacción aunque él intente llevarla de la forma más positiva posible, siempre va estar condicionada por el comportamiento de los alumnos y nunca va a ser tan efectiva."*

(Lucía, LE, 3º).

### **2.3. Categoría: Características individuales de los alumnos.**

Esta Categoría se define como el conjunto de intervenciones que tienen que ver con las características individuales de los alumno, roles de aula desempeñados, comportamiento, es decir, rasgos específicos de su personalidad, y su relación con las interacciones en el aula.

Hay un discurso común caracterizado por estas notas:

1. Las características individuales de los alumnos influyen en las interacciones dentro del aula, tanto entre el profesor y los alumnos como entre estos entre sí.

*"Yo creo que la base de la interacción debe ser el conocimiento de las cualidades y las características de los alumnos que se tengan en clase. Un profesor que no sepa qué características tienen sus alumnos, poca interacción puede tener y pocos conocimientos le puede dar, se puede limitar a dar su papel, pero poco más, no llega a tener ese equilibrio, esa armonía entre profesor-alumno con la clase en general sobre todo en educación física que es mi especialidad se trata también de conocer al alumno en todo..."*

(Esther, EF, 2º).

*"...la típica clase está el típico gordito, el típico despistado que no se entera y le tienes que explicar las cosas cuarenta veces, el típico listillo que se lleva al grupo de los buenos, está el grupo de los pobrecillos que no son tan buenos."*

(M<sup>a</sup> Isabel, EF, 2º).

*"Yo creo que en esas edades es importantísimo conocer a los alumnos a fondo, vamos a tener alumnos muy diferentes, unos retraídos y otros abiertos, por lo tanto es muy importante saber donde hay que apretar y donde hay que aflojar con cada alumno."*

(Jacob, EP, 2º).



*"Yo creo que la interacción del profesor con sus alumnos, la relación que tenga el profesor con cada uno de sus alumnos debe ser distinta, porque no puede tratar por igual a todos los alumnos, debe relacionarse con todos, pero debe interaccionar de forma distinta según las características del niño, conforme sea el niño, si necesita más o menos atención, si colabora o no en clase etc."*

(Patricia, EF, 3º).

*"En la interacción hay que tener en cuenta también lo que el niño quiere, lo que está buscando, no sólo lo que nosotros creemos que está bien, sino tener en cuenta al alumno, lo que es el niño."*

(Lucía, LE, 3º).

2. Dentro de estas características, hay una, la motivación del alumno hacia la asignatura que influye mucho en cómo interacciona en todo lo referente a dicha asignatura, de modo que si el alumno está motivado hacia esa asignatura, las interacciones serán más abundantes y positivas que si no lo está.

*"Lo fundamental es que te guste la asignatura, yo personalmente he tenido asignaturas que me han gustado y las he seguido. Si tú sigues una asignatura, el profesor es el primero que te va a respetar y tal vez a tratar de manera distinta si sigues bien la asignatura y la asignatura te gusta. Tu mismo si te gusta la asignatura te vas a motivar más que si no te gusta, yo he llegado a odiar a un profesor porque la asignatura no me gustaba nada."*

(Carmen Dolores, EP, 1º).

*"Creo que es importante la motivación que tenga el alumno hacia esa clase y el respeto o la motivación que tenga hacia el profesor que le imparte esa clase."*

(Alberto, EM, 2º).

*"Aparte de que hay una predisposición de cada alumno por una asignatura porque no todos somos iguales y a cada uno nos gusta una cosa, eso está claro..."*

(Carlos, EF, 1º).

3. No hay acuerdo al respecto de que haya algunas asignaturas que a los niños les motiven más que otras, habiendo dos posturas enfrentadas entre los que mantienen que hay algunas asignaturas más motivantes para los alumnos como Educación, Física, Plástica y Música y los que consideran que no hay ninguna asignatura que por sí misma motive más que otra a los alumnos.

*"De todas maneras a los niños las asignaturas que más les gustan son esas, música, educación física, quizás son las que más relajados están, haciendo lo que más les gusta, jugar al baloncesto o al fútbol, tocar una flauta o cosas de..."*

(Carolina, EP, 1º).

*"Yo creo que si nosotros que vamos a ser profesores tenemos los típicos tópicos de que la música, la Educación Física et. Son las asignaturas más débiles, deberíamos romperlo desde el principio."*

(Carlos, EF, 1º).

*"...creo que los problemas que el niño tiene serán en matemáticas, en Lengua y cuando se vayan a Música, Educación Física etc. van a liberarse, siempre se ha visto que con los profesores de Educación Física, Música, Dibujo, son cositas más relajadas, no quiero decir que no tengan importancia."*

(Gema, EP, 1º).

*"...que los de Música o los de Inglés, sobre todo en Música o Educación Física que es más relajado, que aprenda divirtiéndose, supongo que con nosotros los niños se comportarán de manera distinta a cómo lo hagan con sus profesores que le enseñen Matemáticas y Lengua y los tengan cuatro horas cada día. "*

(Vidal, EM, 1º).

*"También influirá la concepción que se tenga de la asignatura porque, bueno yo soy de la especialidad de Musical, por ejemplo la Música en Primaria es una asignatura que a los niños les gusta mucho porque con los instrumentos de percusión, con las flautas es algo entretenido pero cuando..."*

(Mercedes, EM, 2º).

*"Además es muy importante cómo somos cada uno en cada clase, en cada materia, porque yo me siento discriminado por ser de la especialidad de Música porque los niños van a Música diciendo ¡váh música!, no van lo mismo de motivados que a Matemáticas porque saben que si suspenden Matemáticas no es lo mismo que si suspenden Música que a mi madre le va a dar igual si suspendo música, si total si no hacemos nada o gimnasia, si para correr y jugar al fútbol y no le dan toda la importancia..."*

(Alberto, EM, 2º).

*"A todos nos va a imponer decir que ahora me toca Matemáticas que educación física. Las Matemáticas las*

*ven más difíciles y la Educación Física, no es que la vean más fácil, pero lo ven más ameno y van más motivados y no necesitan tanta motivación del profesor."*

(Cristina, LE, 2º).

4. Otra de las características individuales que consideran que influyen en las interacciones es el comportamiento dentro del aula, en cuanto al acatamiento de las normas y a la realización de las tareas.

*"Yo creo que si tienes un niño rebelde y desde el primer día le estás mirando mal, estás encima de él y no intentas corregirle en privado, si directamente desde el primer día le tienes entre ojos y vas a atacarle no va a cambiar su actitud, va a seguir igual o incluso peor."*

(Carmen Dolores, EP, 1º).

*"No puedes tratar lo mismo a un chico que sea rebelde que a un muchacho que haga caso a todo lo que le digas. La enseñanza debe ser la misma pero los tendrás que tratar de forma diferente. Yo creo que un chico que sea rebelde y tu intentes dar la clase para todos igual, no hará caso, intentará revolucionar la clase y al fin y al cabo no conseguirás lo que quieras, siempre tendrás que tener más cuidado con unos que con otros."*

(Carolina, EP, 1º).

*"...entonces si un niño es rebelde quizás no es por tu culpa pero tendrás que ayudarle y tomar unas medidas especiales a lo mejor no para ese niño sino cambiar la forma global."*

(Amalia, LE, 1º).

*"Puedes tener un niño rebelde en clase y te puede revolver al resto de la clase, pero lo mejor no es mezclar a los buenos por un lado y a los rebeldes por otro. Hay que hacerle ver a ese niño que debe acatar las cosas como el resto de los alumnos lo acatan."*

(Inmaculada, EP, 1º).

*"una sola persona puede cambiar a un grupo de una manera radical en el simple hecho de que a lo mejor es más rebelde y los rebela a todos o es más rebelde y le das un trato especial para que deje de serlo y los demás que son más buenos se sienten como discriminados y se vuelven más rebeldes para que les des ese trato..."*

(Mª José, EF, 1º).

*"El comportamiento también le influirá al profesor porque aunque un alumno sea el más revoltoso y te pueda caer mal, aunque debes tratarlo igual, te va a influir siempre, aunque tengas que respetarle."*

(Jorge, LE, 2º).

*"No puede tratar lo mismo a uno que está gamberreando todo el día que a uno que está todo el rato atendiendo y es muy trabajador. Cada alumno es diferente."*

(Jorge, LE, 2º).

*"...pero también debe tener mucha paciencia para que si tiene un muchacho muy malo, muy malo, al final no sea él malo con el muchacho y sepa comprenderlo antes de darle cuatro voces. Debe tener mucha paciencia para controlar a los más malos, a los más traviesos."*

(M<sup>a</sup> Isabel, EF, 2º).

*"...la principal es el comportamiento de los alumnos porque ver a un niño que aunque no sepa o no sea capaz de llegar a tanto, si pone empeño yo creo que el profesor lo valora más, mientras que al que siempre está hablando, distrayendo a la clase a ese lo tiene como más cogido entre ojos, es como el ya está ahí aparte. Creo que lo más importante es el comportamiento, porque si un niño no sabe o no puede alcanzar algo pero demuestra interés por hacerlo, el profesor se preocupa más de él."*

(Tania, EP, 2º).

5. No se considera importante la característica de sexo de los alumnos a la hora de generar distintas interacciones.

*"Lo que ha dicho Luis de que las niñas son más cohibidas no estoy de acuerdo para nada, al revés yo creo que en Primaria, en lo que yo he vivido, los niños han sido los que menos han preguntado."*

(Carmen Dolores, EP, 1º).

#### **2.4. Categoría: Contexto Sociofamiliar.**

En esta categoría se incluyen las intervenciones que relacionan las interacciones dentro del aula con el contexto socio-familiar que poseen los alumnos del grupo, de modo que se recogen las creencias acerca del poder de la influencia de las condiciones iniciales sociales y familiares en el comportamiento de los alumnos en sus relaciones con los demás, los iguales y el profesor.

Nuestros participantes en los grupos de discusión creen que el contexto socio-familiar de los alumnos es una variable que va a tener influencias en el alumno en

general y en las interacciones de dicho alumno dentro del aula con sus iguales y con el profesor.

Podríamos matizar este discurso común según lo siguiente:

1. La influencia del contexto en las interacciones que el alumno realice en el aula viene determinada por las creencias, opiniones y actitudes de los padres hacia la escuela en general y hacia el profesor en particular.

*"...por ejemplo que un día te regañe el profesor y te levante la voz porque no te callabas, entonces no puede llegar el padre a decirte que no le levantes la voz a su hijo, cosa distinto es que el profesor te tenga manía y vaya a por ti, entonces veo normal que tu padre intervenga."*  
(Carmen Dolores, EP, 1º).

*"Yo creo que tampoco hay un método definido, si me porto bien ya todos se van a portar bien, cada grupo es un mundo y si te vas a grupo de un colegio de un barrio conflictivo va a ser totalmente diferente de un barrio de clase media."*  
(Jorge, LE, 2º).

*"Si el niño tiene un problema con su familia, lo más semejante a su padre es el profesor y si en su padre no confía, en el profesor tampoco. Es importante que el profesor mirase más allá y ver la situación del niño fuera del aula. A lo mejor una persona es de una forma pero si está condicionada por unas circunstancias es de otra, entonces descubrir saber qué es lo que ocurre y no sólo que ves."*  
(Alberto, EM, 2º).

*"Para mí el tema de la familia es un papel importantísimo, porque si el profesor se comunica con el alumno y éste llega a casa y lo comenta y le dicen sus padres que no lo debe hacer o algo porque sean muy estrictos por ejemplo, eso va a influir. Creo que es importantísimo que el profesor tenga un diálogo con los padres sobre las actividades que hacen en el aula, de modo que cuando el alumno llegue a casa y lo comente, los padres tengan una línea parecida a la del profesor. Esta comunicación del profesor con los padres es importantísima."*  
(Paco, EP, 2º).

*"Yo creo que esa es la equivocación que se está cometiendo, que se piensan que los niños se tienen que llevar al colegio a educar, porque nosotros debemos ofrecer una colaboración, una participación, porque de veinticuatro horas que tiene el día, en el colegio están cinco, el resto están con sus padres. El setenta o el ochenta por ciento de la educación pertenece a los padres y a su entorno y nosotros debemos guiar ese aprendizaje de una manera más específica, pero los valores los deben mamar en casa, si no los maman en casa en el colegio no los van a mamar tampoco."*  
(José, EF, 3º).

*"Yo estoy muy de acuerdo con lo que ha dicho Patricia porque, por ejemplo, yo pienso que otra de las cosas que influyen en la interacción profesor-alumno es el entorno social en el que se muevan los alumnos. Yo al colegio al que voy es de un barrio periférico donde asisten gitanillos y entonces a las muchachas... mi tutora es una mujer y, en mi clase eran diecinueve alumnos entre ellos ocho niños gitanos que hace ninguno caso a la profesora, por qué porque en su casa están acostumbrados a que sus familias no hacen ningún caso a las mujeres, por su cultura. Les puedes decir cualquier cosa que no te hacen caso. A mí me lo han llegado a decir: ¡váh si tú eres mujer!. En ese caso influye."*

(Mari Carmen, EP, 3º).

*"Otra variable que es muy importante es la educación que el niño tenga en su casa, el ambiente en el que se mueva, para mí es primordial, si no lo primero, lo segundo más importante. Un niño dependiendo del ambiente en el que se mueva o es una joya en tu clase o es un elemento de cuidado. Tú también le vas a tener que educar, pero es que los padres lo dejan en el colegio y dicen ¡que me eduquen al niño!, como quien deja otra cosa."*

(Patricia, EF, 3º).

*"Estoy de acuerdo con Mónica que depende mucho de la situación familiar del alumno porque el colegio en el que he estado de prácticas hay alumnos de dos barrios, uno de clase baja y el otro de clase media-alta y se nota en la clase los alumnos que se preocupan de las clases, que los que tienen una actitud más pasiva suelen ser los de la clase social más baja y los otros tienen una actitud más receptiva y más participativa. Creo que ese factor influye mucho."*

(Sebastián, LE, 3º).

*"Sobre lo que han dicho de las diferentes clases sociales, eso influye también mucho en los profesores no sólo en los niños, lo digo por lo que he visto en las dos semanas que hemos estado de prácticas. En el colegio que voy yo van alumnos gitanos y directamente los profesores ya los ponen en un lado y los apartan en la clase y estoy hablando de principio de curso que todavía no saben si son o no son rebeldes, si se van a comportar bien o no, a mí me parece que eso no debe ser así."*

(Eva, EM, 3º).

2. La influencia del contexto del alumno en cuanto a sus distintas formas de interaccionar en el aula va a tener su repercusión máxima en el comportamiento del mismo, es decir en lo relacionado con las normas y la disciplina.

*"Además creo que el contexto social del niño, su familia, le influye mucho en las interacciones con el profesor. Si el profesor le echa una bronca al niño y le dice que voy a hablar con tu padre y llega*

*el padre y le da la razón al niño y le quita la razón al profesor, el niño se va asentir más respaldado y le va a hacer frente al profesor. El comportamiento de los padres es totalmente determinante a la hora de cómo un niño se comporten clase."*

*(Carlos, EF, 1º).*

*"También en el caso de los alumnos, del tipo de vida que lleven. Yo he podido ver que los niños que tienen hogares un poco conflictivos por llamarlos así, en el aula se comportan de manera más agresiva, de manera más inestable, sin embargo los niños que asisten a muchas clases extraescolares, que asisten a muchas actividades, que tienen una vida normal, suelen ser más estables, más comprensivos."*

*(Mónica, EF, 3º).*

### **3. DIMENSIÓN AULA.**

Parece que el aula en cuanto contexto físico y de relación es una variable que puede incidir en las relaciones e interacciones que pueden darse en el aula. En este sentido se manifiestan diferentes autores (Weinstein, 1977; Nash, 1981; Pérez Gómez, 1983; Medina, 1989 y 2003; Marcelo, 1985; Jackson, 1996).

Nosotros hemos entendido que dentro del aula podríamos diferenciar dos variables claramente, por una parte lo que podemos clasificar en sentido amplio dentro del contexto físico y aquí quedarían englobados la decoración, características de luminosidad y acústica, mobiliario y recursos, tanto tradicionales como tecnológicos, es decir, lo que en la actualidad conocemos como Nuevas Tecnologías.

Por otra parte consideramos la organización de los alumnos dentro del aula, es decir, los diferentes agrupamientos de alumnos que conllevan a su vez distribución del mobiliario, al menos mesas y sillas, como pueden ser los sistemas de trabajo individual, por parejas, en pequeños grupos o en grupo grande o asamblea de clase. Ello nos ha llevado a establecer dos categorías dentro de esta dimensión y que quedan definidas más adelante.

#### **3.1. Categoría: Contexto Físico.**

Esta categoría incluye todas las intervenciones de los hablantes en los grupos de discusión que hagan referencia a aspectos del contexto físico del aula, en concreto a la decoración del aula (paredes, objetos de decoración, muebles decorativos etc.), las características de luz (luz natural, luz artificial, ventanas, reflejos de luz...) y de acústica



del aula (reverberación, ruidos internos y externos...), el mobiliario (mesas y sillas, armarios, estantes...) y recursos o medios didácticos permanentes tradicionales o de Nuevas Tecnologías (pizarra, aparatos de vídeo y de audio, proyectores tradicionales, videoproyectores, Internet...).

Analizando los diferentes grupos de discusión podemos llegar a la conclusión de que hay un discurso común al respecto del contexto físico, en el sentido de que consideran que el Contexto físico visto de un modo amplio, de modo que incluya la decoración del aula y los medios y recursos tanto tradicionales como tecnológicos puede ser un factor que influya en las interacciones dentro del aula.

Se entiende que va a favorecer esa interacción y, en general el clima del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje un aula que esté decorada, que cuente tanto con recursos tradicionales como Nuevas tecnologías y que responda a un aula que sea “creada” por los propios alumnos, es decir, que participen en su organización espacial y decoración.

*"Yo pienso que el contexto físico si influye en las interacciones. Si el centro te ofrece materiales y posibilidades está claro que sí. Yo he estado en laboratorios de acústica donde las salas producía un eco impresionante o era ínfimo y a mí eso era como si me hubieran dado un juguete nuevo. Pienso que sí."*

(Alfonso, LE, 1º)

*"Yo creo que si que influye el contexto físico y sobre todo el que dispongamos de material y de recursos para desarrollar las clases."*

(Mario, EP, 1º)

*"Respecto a las nuevas tecnologías no está mal que las incorporemos pero sin dejar a un lado lo tradicional, lo que ya tenemos, hay que sumar, pero no desechando lo que tenemos."*

(Oscar, EF, 1º)

*"...deberían incorporarse nuevas tecnologías, parece que estamos todavía con el concepto de pizarra y tiza. Estamos en el S.XXI, deberíamos*

*cambiar eso, aportar nuevos medios, hacerlo todo más ameno, más ligero, en el fondo se reduce a eso aportar nuevos medios para motivar."*

*(Vidal, EM, 1º)*

*"Yo creo que en conclusión, ese tema del aspecto físico de la clase, como todo debe evolucionar. Antes era de una manera más estricta, yo creo que el aspecto físico como todo debe evolucionar igual que ya no ocurre lo mismo ni en el mundo ni en las clases. Los niños se ven influidos por todo y se debe evolucionar, también en el aspecto físico de la clase."*

*(Cristina, LE, 2º)*

*"Yo pienso que también es importante que el profesor sepa sacarle provecho a los recursos del aula, si el aula es grande, pequeña para hacer determinadas actividades o no, para que los niños se sientan más cómodos."*

*(Mirella, LE, 3º)*

*"No es igual que entres a una clase y veas las paredes lisas, a un sitio cálido que te sientas a gusto, acogedor, con dibujos, con cuadros, no sé, además no ser una disposición de mesas rectangulares sino en círculo o hacer grupos de vez en cuando o colocar muñecos, al fin y al cabo son niños con los que estamos tratando y hay que ver la forma de motivarlos para que ellos se sientan a gusto y tengan ganas de ir debe ser un sitio donde se sienta bien, o sea no va a ir a clase si tiene que estar callado y tal, sin embargo si se siente a gusto, se siente bien igual que cuando está en su habitación. El aula tiene que ser cálida para que se sientan bien en ella, de esta forma ellos van a tener mucha mayor predisposición a aprender."*

*(Carlos, EF, 1º)*

*"Más o menos lo mismo, que el material es importante, tener los recursos que necesitas, pero igual es poder mover las mesas, tener dibujos en las paredes etc. Todo eso influye."*

*(Carmen, EP, 1º)*

*"Yo opino que el contexto físico es importante y sobre todo la organización. No es lo mismo estar en un aula con las paredes de color azul oscuro, triste, que provoca un estado anímico bajo, que estar en un aula con una iluminación clara con luz y no es igual estar distribuidos en filas que en forma de "U" que te ves más las caras y te puedes relacionar mejor."*

*(Sonia, EF, 1º)*

*"Creo que eso influye en los niños, el encontrarse a gusto en un sitio a no encontrarse. El decorar el aula o ver que el profesor es más cercano a ellos, interactuando, acercándose a los pupitres y no estando sólo en su mesa, afecta bastante."*

*(Jacob, EP, 2º)*

*"Yo también opino que si influye mucho cómo esté la clase colocada, tanto las mesas como ha dicho Ana y el profesor y también, para los críos, una clase sería sin nada solo las paredes blancas, sin decoración, ni muebles, es también aburrido. Una forma de llamar la atención es decorar con un mural hecho por ellos o con lo que ellos quieran para que no sea tan aburrida la clase.*

*(M<sup>a</sup> Isabel, EF, 2º)*

*"Yo creo que tanto la arquitectura de la clase como la distribución son importantes porque en ese ambiente van a convivir los alumnos la mayor parte del tiempo y van a desarrollar las actividades más importantes por lo que se deben sentir a gusto, parecido a como si estuvieran en casa y que no sea frío. La decoración creo que también va a influir."*

*(Damián, LE, 3º)*

*"Para mí es muy importante el contexto físico ya que es donde pasan mucho tiempo, donde están, entonces hay que propiciar que se encuentren a gusto, un ambiente acogedor en el que ellos se puedan distribuir, de modo que se sientan a gusto y esto va a propiciar una buena interacción. Si llegan a clase y se tienen que sentar en su mesa y es todo sin decoración y sin nada, se sentirán peor, más cohibidos, hay que propiciar un ambiente en que estén a gusto."*

*(Lucía, LE, 3º)*

### **3.2. Categoría: Organización de los Alumnos.**

Esta categoría incluye todas las intervenciones de los hablantes en los grupos de discusión que hagan referencia a aspectos relacionados con la organización de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje que impliquen las siguientes modalidades de agrupamiento: individual, por parejas, por pequeños grupos de trabajo (3 a 6), en gran grupo (todo el grupo clase).

Al igual que en la otra categoría dentro de la dimensión AULA, también aquí hemos podido recoger un discurso de grupo, incluso dando más importancia, en cuanto a su influencia en las interacciones, a la organización de los alumnos que al contexto físico.

En todos los casos nos encontramos con un discurso común que se caracteriza por las siguientes notas:

1. La organización de los alumnos en el aula va a influir en los procesos de interacción profesor-alumno y alumno-alumno dentro de la misma.
2. Se deberían fomentar agrupamientos que permitan la participación, las relaciones y el trabajo en grupo.
3. No se descartan para determinados momentos y tareas de trabajo individual, los agrupamientos individuales.
4. La forma de agrupamiento que es destacada por más miembros es la forma de distribución en “U”.

*“Yo pienso que también es muy importante la disposición, dónde esté el profesor situado en clase. Antes el profesor estaba situado como en una tarima y eso a los alumnos los hace como sentirse inferiores y que creo que debería estar situado a la misma altura y además si fuera posible fomentaría muchísimo la participación si estuvieran sentados en mesas grandes en las que todos se vieran las caras y así todos podrían participar y darse opiniones. En las asignaturas en las que fuera posible hacerlo se debería hacer.”*

(Paula, LE, 1º)

*“Pienso que sí va a influir porque la colocación de los pupitres, de las mesas, si haces una disposición en círculo los alumnos interaccionarán más que cuando están unos detrás de otros y que el profesor esté incluido, involucrado entre ellos, tampoco es lo mismo que si está frente a ellos que parece que impone más. De la otra forma inspira más confianza, según para qué actividades.”*

(Ana, EP, 2º)

*“El profesor debería proponer actividades en grupo para que los alumnos se conozcan mejor, no tengan las imágenes que tienen unos de otros y que puedan conocerse y hablar y no tener las concepciones que tengan unos de otros. El profesor debería basar su enseñanza así.”*

(Alberto, EM, 2º)

*“La distribución de la clase influye mucho en la autoridad del profesor y que el alumno esté cohibido y no se atreve a relacionarse con el profesor tanto como debería. En todos los colegios no es igual, no*

*dependerá sólo del contexto de la clase también del profesor."*

**(José Manuel, LE, 2º)**

*"Yo también pienso que la distribución es fundamental, tanto para la relación entre ellos como con el profesor.*

*Si los pones de uno, además de que no se pueden relacionar entre ellos, a la hora de resolver dudas es más complicado, porque si tienes varios alumnos con la misma duda tienes que ir mesa por mesa explicando lo mismo varias veces y en grupos de cinco o seis se pueden resolver las dudas ayudándose unos a otros o sentarte tú en el grupo y explicarlo a todo el grupo siendo la relación más directa."*

**(Mari Carmen, EP, 3º)**

*"Yo también pienso que para el contexto físico lo que más influye es la distribución de los alumnos porque es donde se da el fenómeno de la interacción y pienso que además de colocar a los alumnos en grupo para que se puedan conocer, una forma buena de distribución es en forma de "U", donde todos los alumnos van a estar al mismo nivel y puedan ver al profesor y no haya unos más cerca ni más lejos que otros y de esta manera se va a propiciar una buena interacción."*

**(Micaela, EP, 3º).**

*"Yo estoy de acuerdo con ellas y pienso que en vez de sentarlos individual o en parejas los deberían sentar en grupo para que hubiera más comunicación, que se relacionasen más unos con otros, que se explicasen ejercicios unos a otros además de la profesora."*

**(Sandra, EP, 3º)**

*"Yo creo que influye mucho en la interacción, la distribución del aula, porque no es lo mismo un aula en la que estén todos sentados en grupo que estar todos mirando al frente, como estamos aquí en Magisterio o por ejemplo el profesor subido en una tarima, superior, la interacción ahí no se favorece, estar mirando al profesor y no hay comunicación. La distribución puede influir mucho en el clima y en la interacción."*

**(Sebastián, LE, 3º).**

#### **4. DIMENSIÓN CLIMA DEL AULA.**

Se ha considerado necesario incluir esta dimensión dentro del análisis ya que entendemos que el clima del aula está íntimamente relacionado con las interacciones que se produzcan dentro de ese espacio. Hay numerosos autores que ponen de manifiesto estas relaciones y cómo las interacciones entre el profesor y los alumnos pueden contribuir a generar diferentes climas de aula junto a otras variables intervinientes.

Dentro de esta dimensión hemos creído que se deberían analizar dos categorías, las relaciones predominantes y las relaciones de poder. Creemos que las relaciones predominantes en el aula van a ser un factor que influya decisivamente en el clima del aula por lo que nos propusimos conocer las creencias de nuestros hablantes en torno a relaciones profesor-alumno y alumno-alumno.

Por otra parte, pensamos que una de las relaciones que más peso específico podría tener en el clima del aula es la relación de poder, es decir, el poder que se maneja dentro del aula en cuanto a toma de decisiones no estrictamente curriculares de establecimiento de objetivos, contenidos y evaluación, sino más relacionadas con el desarrollo curricular en el aula como es en cuanto a las normas de convivencia y la disciplina fundamentalmente. Podemos definir entonces dos categorías.

#### 4.1. Categoría: Relaciones Predominantes.

Hace referencia las intervenciones de los participantes en los grupos de discusión que tienen relación con los tipos y características de las principales relaciones que deben presidir la vida del aula, tanto entre profesor y alumnos como de estos entre sí.

Las creencias sobre cuáles deben ser las relaciones que predominen en el aula están muy relacionadas con los valores que consideren que se deben fomentar, por lo que cabe hacer una comparación entre esta categoría y la categoría definida como VALORES dentro de la DIMENSIÓN CONTENIDO DE LA INTERACCIÓN.

Existe un discurso común en los diferentes grupos de discusión en cuanto cuáles deben ser las relaciones que deben predominar dentro del aula o, mejor dicho, cuáles deben ser las características que definan las relaciones dentro del aula. Estas características son:

- a) Unas relaciones basadas en el respeto mutuo, tanto entre el profesor y sus alumnos como entre estos entre sí.

Los participantes trasladan a las relaciones en el aula, uno de los principios básicos de la convivencia entre las personas, cual es el respeto al otro, lo cual, en sentido amplio, implicaría un respeto a toda la realidad del otro, es decir, a sus ideas, a su forma de ser, a sus manifestaciones, a sus creencias, a sus opiniones y en último término a su integridad física. Este respeto es visto en todos los sentidos en cuanto que creen que debe ser mantenido por el profesor hacia los alumnos, por los alumnos hacia el profesor y por los alumnos hacia ellos mismos. Veamos cómo lo expresan algunos de los intervinientes en los grupos de discusión.

*"...para convivir en una sociedad, tiene que vivir entre iguales y es muy importante que aprenda a respetar a gente que no es como él, y siempre que*

*hay un niño que tiene las orejas más grandes o lo que sea, los niños son los más crueles que hay, eso está claro, siempre le meten caña."*

**(Carlos, EF, 1ª).**

*"Pienso que la interacción del profesor con sus alumnos es importante porque no es lo mismo si tu estás predispuesto desde un principio a participar en clase y a lo mejor el niño está tan orgulloso y dice una respuesta que está mal y el profesor en lugar de decir bueno, pues, quitándole importancia, lo ridiculiza, ese niño nunca más va a participar y lo mismo pasa entre los propios alumnos que si un niño es el marginado de la clase, a lo mejor es el más inteligente de la clase, pero le da miedo a hacerlo mal porque a lo mejor se pone a hablar y lo ridiculizan los propios compañeros."*

**(Paula, LE, 1º)**

*"Además los profesores deben tener mucho cuidado con lo que dicen en la clase porque un profesor le dijo no sé qué nombre a un niño y se quedó con él durante mucho tiempo."*

**(María, EP, 1º).**

*"Otra variable importante es el respeto, tanto del alumno hacia al profesor como del profesor hacia el alumno porque este no le va a respetar si el profesor no lo hace, bueno a lo mejor sí, pero el profesor debe respetar al alumno y no tratarle que si eres no sé qué y tal. El profesor debe tener un respeto al alumno para que lo respeten a él y sea un ambiente agradable."*

**(Mª Isabel, EF, 2º)**

*"Yo creo que lo que es importante en esa edad es que haya compañerismo y respeto mutuo entre el profesor y el alumno de modo que el alumno le tenga respeto al profesor, no miedo, si un alumno le tiene miedo no hace nada, si tiene respeto puede tener confianza con él y ser amigo de él."*

**(Natalia, EP, 2º)**

*"Si no se trata de defenderlo, simplemente hacer ver a los niños lo que es el respeto, el compañerismo, pero si ellos no lo aprenden por sí solos, el profesor no puede ni debe mantenerse al margen."*

**(Mónica, EF, 3º)**

*"Pienso que más que poder hay que hablar de respeto de unos a otros, tanto el profesor por los alumnos como al contrario."*

**(Sebastián, LE, 3º)**



b) Unas relaciones basadas en la igualdad y en la no discriminación.

Existe una honda preocupación en los hablantes por el hecho de que exista igualdad dentro del aula y no haya discriminación en ninguna de sus formas. La igualdad adquiere diferentes tintes, pero sobre todo se refiere a igualdad de trato por parte del profesor, de modo que no tenga favoritos y también a unas relaciones de igual a igual por parte de los alumnos entre sí.

También la discriminación adquiere esa doble vertiente, por una parte que el profesor no tenga conductas discriminatorias hacia los alumnos y, por otra, intentar que los alumnos no discriminen a alguno de sus compañeros por el motivo que sea, de modo que todos estén integrados en el conjunto de actividades y relaciones del aula.

Ambas posturas quedan plasmadas de modo patente como vemos a continuación.

*"Yo quiero decir que si a lo mejor hablas más con algunos o depende del profesor, tienes favoritos, luego a ese chico lo va a ver el resto de la clase como el ojo derecho del profesor, como el enchufado, lo cual no es bueno."*

(María, EP, 1º)

*"Yo lo que digo es que si queremos que los alumnos interaccionen, pues al año siguiente mezclen los grupos. Los profesores no deben discriminar y permitir que tengas posibilidad de conocer a nuevos alumnos. Creo que los profesores además no deben poner etiquetas a los alumnos, este es el más malo, este es..."*

(Antera, LE, 1º)

*"El profesor debería dar ejemplo, si eres el primero que cuando alguno hace algo mal se ríe no le puede pedir a los niños que cuando alguno hace algo mal no se rían ellos. Si intenta inculcar unos valores, es el primero que dice que todos son iguales y los trata a todos como iguales y los trata por igual, entonces si puede pedir a los demás que hagan lo mismo y sigan su ejemplo."*

(Ana, EP, 2º)

*"Yo creo que es importante que se trate a los alumnos de forma igual y que no vayas con ideas preconcebidas porque si no vas a cargarte a algunos niños que quieren aprender, pero que por algún motivo, un problema, no aprenden de la misma forma que cualquier otro."*

(Marta, LE, 2°).

*"Yo creo que el profesor siempre debe fomentar el compañerismo entre sus alumnos porque a él le va a beneficiar eso porque a la hora de enseñar le va a facilitar las cosas. Yo creo que es importante que logre evitar las discriminaciones, que en cualquier clase siempre hay alguien más discriminado, bien porque sea tímido o porque tenga algún defecto, entonces el profesor debe evitar ese tipo de discriminaciones porque cuanto más unida esté la clase más le va a beneficiar para la enseñanza."*

(Mercedes, EM, 2°)

*"El profesor debería ayudar a quitar los roles marcados en la clase, el del tonto etc. yo creo que dando esas responsabilidades y ayudando a que los alumnos no se sientan como el tonto o el alborotador, esos niños se sentirían más integrados."*

(Mercedes, EM, 2°)

*"Un buen clima es crear un buen ambiente, tratar a todos por igual, si hay uno más atrasado que lo ayude y un mal clima sería si ayuda más a unos que a otros o a unos les deja hacer unas cosas y a otros no... Estoy de acuerdo con Tania porque muchas veces son los profesores los que discriminan a los propios alumnos que a lo mejor va un niño a la mesa que es listo y le trata bien, pero a lo mejor viene otro y si no lo sabe hacer o se lo ha repetido cuatro mil veces le dice anda siéntate, entonces yo veo que muchas veces el profesor, sin hacerlo a propósito, ayuda a que los alumnos lo traten como el tonto de la clase. Pienso que es mejor que el profesor intente crear un buen clima para que se dé un buen aprendizaje, pero muchas veces no es así."*

(Paqui, LE, 2°).

*"El profesor, como adulto formado, tiene que estar ahí para favorecer la interacción entre todos, que todos sean iguales, que no haya discriminaciones por sexo, por raza, por lo que sea."*

(José, EF, 3°)

*"Yo pienso que el tratamiento que hay que dar a los alumnos, en principio debe ser igual para todos, porque si un alumno ve que tú muestras más interés o cualquier cosa hacia un alumno, lo van a tener en cuenta porque los niños son muy listos y eso lo captan enseguida."*

(Ana Belén, EP, 3°)

c) Unas relaciones basadas en la confianza.

Otra de las características que consideran importante que debe estar presente en las relaciones dentro del aula es la confianza. Los miembros del aula deben poder confiar unos en otros, deben entender que si no puedes confiar en las personas que te rodean no se podrá crear un buen ambiente ni un buen clima dentro del grupo. Se hace especial hincapié en que el profesor debe dar confianza a sus alumnos para que de esa manera se favorezcan las interacciones y las buenas relaciones.

*"Si consigues que se cree un buen clima en clase vas a conseguir que los alumnos participen más porque si los chicos casi ni se conocen les dará miedo participar, pero si hay más confianza entre ellos no les dará vergüenza contestar cuando el profesor pregunte algo. Si consigues un buen clima será más fácil dar clase."*

(Jorge, LE, 1º)

*"A la hora de preguntar dudas siempre se encontrarán más a gusto en un clima de confianza con el profesor."*

(Tania, EP, 2º)

*"Creo que en los cursos de primaria la disciplina no es muy importante, te puedes ganar más a los niños por la confianza que por la disciplina, no creo que entiendan la disciplina. Ellos es lo que necesitan en ese momento. A nuestra edad por la disciplina si, pero en primaria por la confianza, no que hagan lo que quieran pero dándoles confianza pueden tener motivación para aprender."*

(Cristina, LE, 2º)

*"Creo que es importante. Hay que darle confianza al niño, aunque no debes dejar que se te suban a la chupa, cuando hay confianza es cuando desarrollan sus capacidades mejor ya que si no tienen confianza y cada vez que van a hablar les va a dar miedo hablar al profesor, pues no... Hay que darles más confianza a los niños."*

(Jesús, EF, 2º)

*"Yo creo que es básico, porque si tus alumnos ven que eres una persona que se intenta relacionar con ellos, que si tienen una duda te vas a acercar a atenderles, de buenas, pues el ambiente que va a haber en la clase va a ser un ambiente distendido en el que los alumnos van a estar cómodos, relajados y que si van a tener algún problema te lo van a preguntar. Pero si cada vez que te preguntan algo y pones mala cara y ven que no estás muy dispuesto a relacionarte con ellos, pues el ambiente va a ser tenso y lo mismo que tu te distancias de ellos, ellos se van a distanciar de ti."*

(Mari Carmen, EP, 3º)

#### **4.2. Categoría: Relaciones de Poder.**

Hace referencia a las intervenciones de los participantes en los grupos de discusión que tienen relación con la forma en que debe ser entendido el poder dentro del aula, especialmente en el modo cómo el profesor puede utilizar la autoridad dentro del aula, como persona, que, por status, está encargada de orientar los procesos de enseñanza/ aprendizaje y los procesos relaciones dentro del aula.

Parece evidente que dentro del aula deben mantenerse unas relaciones entre el profesor y sus alumnos que son asimétricas por muchas variables:

- Hay diferencia de edad.
- Hay diferencia de Dominio de conocimientos.
- Hay diferencia de Status.
- Hay diferencia de roles a desempeñar.

Uno de los roles, cómo el profesor mantiene el orden dentro del aula, hace cumplir las normas y dirige todo el proceso de relaciones y de enseñanza/ aprendizaje, puede ser desempeñado de diferentes maneras, aunque siguiendo la clasificación tradicional podemos hablar de tres estilos:

1. Estilo autoritario: Basa el mantenimiento del orden, las normas y la disciplina en su propio poder como profesor dado por su status superior, sin compartir esferas de poder con los alumnos.
2. Estilo democrático: Basa el mantenimiento del orden, las normas y la disciplina en una autoridad que emana de su persona, de sus cualidades, no de su status superior y que comparte esferas de poder procurando tomar decisiones participativas y democráticas.

3. Estilo Laissez faire: Estilo de máxima libertad para todos, de modo que el orden, las normas y la disciplina estarán en función de la capacidad de autorregulación y autogestión de los integrantes del aula.

Analizando el contenido de los grupos de discusión nos encontramos con un discurso común de los grupos al respecto, que se caracteriza por las siguientes notas:

- 1) El profesor debe ser el máximo responsable en el control y mantenimiento de las normas y la disciplina dentro del aula. No se entiende que el profesor pueda renunciar a este aspecto que consideran de gran importancia en el desarrollo de la interacción en el aula. El profesor debe mantenerse en su status de profesor y no puede convertirse en uno más dentro del aula.

*"...no esté relajado, hacerse valer el profesor, no dejar que los niños se te suban a la chupa ni por que seas profesor de musical ni de dibujo ni de educación física, simplemente hacer que los niños estén ocupados todo el rato con cosas que no saben hacer para que no estén liberados ni hablando todo el rato ni tengas una clase alborotada."*

*(Luis, LE, 1º)*

*"...que se debe ser amigo pero siempre manteniendo las distancias. El profesor nunca debe perder ese respeto y estar en su lugar."*

*(Amalia, LE, 1º).*

*"Debe ser un poco parte de todos, aunque el profesor es que debe llevar las riendas, como se dice, porque es el que sabe actuar y lo que se debe hacer en cada momento, pero es muy importante que atienda las opiniones de los alumnos, las cosas que les vienen bien, lo que prefieren y lo que no, para que se encuentren también que participen y vean que su opinión también cuenta, pero es el profesor el máximo responsable, el que sabe lo que tiene que hacer."*

*(Ana, EP, 2º).*

*"Por mucha teoría que te den lo de la interacción con el alumno va a depender de tu persona porque si no sabes imponerte, pues... y en clase lo que*

*hemos comentado algunas veces, los profesores nos han contado experiencias que han tenido maestros y dicen que no todo el mundo vale para maestro, no han sabido imponerse, se les han subido a la chepa, por decirlo de alguna forma, y ha sido un infierno e incluso han tenido que ponerse en manos de psicólogos."*

*(Alberto, EM, 2º)*

*"Yo pienso que ambos son importantes, pero el profesor es quien debe llevar el control porque los niños no tienen capacidad para decir hasta aquí llegan las cosas y no saben dónde está el límite. Son importantes los dos, alumnos y profesor, pero el profesor debe controlar la situación."*

*(Ernesto, EP, 3º)*

*"Estoy de acuerdo con todo lo que han dicho mis compañeros y sería repetir lo mismo, el profesor no es que tenga el poder es el que dirige, es el que coordina cómo va a ser el aprendizaje, lo que hay que aprender y lo que no y por lo tanto lo que debe es saber estar en cada momento."*

*(Mirella, LE, 3º)*

*"En mi opinión, el poder lo debe tener el profesor en la clase. Entiendo el poder como la capacidad de saber llevarla, de controlar a tus alumnos y tenerlos organizarlos. Creo que el profesor debe tener el poder, y si en algún momento lo considera necesario, aunque no creo que tenga que ser así, se le puede dar parte a los alumnos, porque los alumnos están para aprender y adquirir conocimientos y el profesor debe ser el que ostente el poder."*

*(Patricia, EF, 3º)*

- 2) La forma, el estilo como debe el profesor ejercer este rol de mantener las normas, la disciplina dentro del aula es el estilo democrático, que busque la participación de los alumnos y que no se comporte de manera autoritaria en el sentido de autoritarismo, es decir, de abuso de la autoridad. Mediante este estilo se conseguirá un clima de mayor participación en el aula, de más estabilidad, de menos miedo a las sanciones y castigos, en definitiva un mejor clima que propicie las buenas relaciones y la mejora en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

"Yo creo que si el profesor desde un principio se ha puesto como un profesor autoritario, aquí mando yo, pues la clase va a tener un clima con todo el mundo acojonado, a ver qué pasa, a ver qué dice el profesor, sin embargo si las interacciones con el profesor han sido de preguntas y respuestas, debatiendo, de más contacto con el alumno, más cariñoso, un profesor más cercano, el clima de la clase será más distendido, estarán más a gusto, más tranquilos. Dependerá de cómo establezca las interacciones el profesor."

(Carlos, EF, 1º).

"Sí, todo va con el mismo fondo, que un profesor sea más autoritario o menos autoritario a que él sepa entender que él es una persona que va a enseñar a los alumnos, el maestro típico de las películas, mi querido maestro o bien el maestro del ordeno y mando, si quieres lo tomas o si no lo dejas. Sería tratar a los alumnos de una manera o de otra. Si es una persona muy autoritaria habrá reacciones en contra o que los alumnos se callen, se busca el silencio total y eso es erróneo. Se trata de aprovechar el tiempo, dar unos conocimientos, pero que no sea ordeno y mando."

(Oscar, EF, 1º).

"Yo pienso que se puede ser exigente, pero no tiene nada que ver con ser autoritario, puede ser un profesor que se relacione bien con los alumnos o que los trate como iguales, yo me refería a lo autoritario en que no deje participar a nadie y hay que hacer lo que yo digo porque soy el que mando. Puedes ser más cercano a tus alumnos y mostrarte de igual a igual, aunque no lo seas, porque tengas que imponer respeto para que no se te suban a la chupa, pero ser un poco más cercano a ellos y a la vez exigente, hacerles trabajar a diario y tampoco decirles que los vas a aprobar a todos si se leen dos libros, hay que exigirles pero siendo cercano a ellos sin necesidad de ser autoritario."

(Ana, EP, 2º).

"Influye seguro porque los profesores que tienen mucha autoridad y se creen que ellos tienen todo el poder se nota en clase porque los alumnos están más pasivos, más callados e incluso con miedo, es una clase más rígida, más estricta, mientras que si es un profesor que tiene unas ideas más democráticas dará pie a que los alumnos entren en juego y darán su opinión en las cosas que tengan capacidad para opinar."

(Jorge, LE, 2º).

"Por alusiones, no se trata de imponerse y ser un dictador en la clase y decir oye aquí mando yo y se hace lo que yo diga, me refería a imponerse en ciertas situaciones, a veces la clase te dice oye

*imponer aquí porque si no... hay que dejar visto que no se trata de decir aquí mando yo y ya está, sino saber que en cierto modo el que tiene la responsabilidad eres tú, entonces tu tienes que hacérselo ver a ellos, que no va a ser lo que ellos quieran, que todos vamos a ser una piña."*

*(Alberto, EM, 2°).*

*"Yo creo que se está hablando mucho de imponerse. La mayoría de los compañeros estáis diciendo que hay que imponerse a los alumnos para que no se suban a la chepa, yo creo que para que haya interacción entre el profesor y los alumnos no sólo debe imponerse el profesor, debe haber más cosas, yo no creo que haya una buena interacción entre un profesor y un alumno porque el profesor sepa imponerse, a lo mejor el alumno se asuste, se reprima, no sea él mismo porque se queda, no sé, se reprime, a mí me pasaba eso en el colegio, los profesores que se imponían mucho me asustaban, no era yo misma en las clases, no participaba, me paraba muchísimo en los ejercicios aunque supiera hacerlos..."*

*(Ana-Esmeralda, EP, 2°).*

*"Por eso que has dicho creo que es importante que el alumno asuma importancia, porque así se les hace partícipes a ellos de su propio aprendizaje y ciertas cuestiones porque si el profesor es autoritario y las da por supuestas, bueno las dicta él, los alumnos no son conscientes de ello. Sin embargo si se les dan normas para que intervengan en la clase, para que puedan cambiar algo si les gusta, el ambiente será más cordial y mejor."*

*(Damián, LE, 3°)*

- 3) El profesor debe saber encontrar un "Punto medio", de modo que en el mantenimiento del orden y la disciplina no se esté en los extremos de rigidez o dejación, procurando crear un clima que permita momentos de más relajación y momentos de más concentración en las relaciones y en las tareas.

*"...se trata de que los alumnos aprendan y entonces para que los alumnos aprendan ni tiene que ser muy bueno ni tiene que ser muy rígido, el ambiente no es favorable en ninguno de los dos casos."*

*(Amalia, LE, 1°).*



"Opino lo mismo que Amalia. Si un profesor va muy alegre o no debe saber llevar con los niños un tira y afloja. Se trata de saber tener momentos un poco más relajados y otros momentos menos según lo requieran las tareas."  
(Sonia, EF, 1°).

"Lo que no puedes consentir nunca que se te suban a la chepa. Debes saber tener mano dura, pero a la vez ser flexible, un punto medio, porque si llegas de colega o de dictador es malo en ambos casos."  
(Jorge, LE, 2°).

"Creo que es un poco difícil porque a la hora de ponerte frente a un grupo de alumnos, dices ahora de qué voy aquí de amiga o de..., lo difícil es coger el punto medio, por un lado les das confianza, pero tampoco puedes ir de colega porque se te suben a la chepa. Si al entrar a la clase les das tanta confianza que pueden pensar que pueden hacer contigo lo que quieran entonces vas..."  
(Mercedes, EM, 2°).

"Yo creo que los alumnos saben que el poder entre comillas lo tiene el profesor, pero yo lo que quiero decir es que el profesor ante todo es una persona y no puede ser perfecto, lo tiene todo en su término medio, enseño pero doy confianza, creo que sepan que el poder lo tiene él y como a todos nos han dicho algún profesor que la hora es para dar la asignatura que se esté dando y si hay un momento de risas todos nos reímos, pero en lo que hay que basarse es en lo que se está dando."  
(Cristina, LE, 2°).

"Estoy de acuerdo con José y Mari Carmen y pienso que el profesor debe saber no quien tiene el poder, sino saber cómo tiene que estar en cada momento, pero creo que hay profesores y maestros en estos momentos que sí piensan que tienen el poder, pues de lo contrario no darían algunas clases de manera tan autoritaria u otros no levantarían tanto la mano. Pienso que no se debería pensar eso, sino saber estar en todo momento, pero hay profesores que si lo piensan e interpretan el poder de distintas formas."  
(Ernesto, EP, 3°).

"Creo que sí, un profesor que sea autoritario va a influir en la relación e interacción del profesor con sus alumnos, los alumnos van a estar peor con un profesor que no hace nada más que regañarles y tal, pero tampoco un profesor que se lo toman por el pito del sereno tampoco es bueno, se trata de buscar un punto intermedio que tenga mano derecha y mano izquierda que esté bien a las buenas y mal cuando hay que estar."  
(José, EF, 3°)

"Yo pienso que el poder como tal no debería existir ni en el profesor ni en los alumnos. El profesor si los niños viesen que el profesor tiene el poder lo verían como a alguien superior a ellos al que solamente se dirigirían en ocasiones muy contadas, y si los niños creyesen que ellos tienen el poder correríamos el riesgo de que muchas veces se nos fuera la situación de las manos porque puede haber niños que sean realmente responsables y ese poder lo utilicen para su bien y otros niños no lo utilicen para eso, sino para cosas negativas, no para su propio aprendizaje ni para el bien. Sería eso, pues que más o menos una interacción equilibrada y que la existencia del poder no se reflejase en ninguno de los dos lados."

*(Lucía, LE, 3°).*

"Estoy de acuerdo con ellas dos y además pienso que las normas pueden tener una gran influencia en la interacción porque unas normas demasiado rígidas no favorecerán la interacción entre el profesor y el alumno. Hay que tener ciertas normas, pero no pasarse."

*(Sebastián, LE, 3°).*

## **5. DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DE LA INTERACCIÓN.**

Una de las intenciones que pretendíamos con el presente estudio de investigación era conocer hasta qué punto los alumnos de Magisterio consideraban interesante conocer las características de la interacción dentro del aula, en su doble vertiente de interacción profesor-alumno y de alumno-alumno.

También queríamos saber, en el caso de que considerasen interesante o necesario dicho conocimiento, cuáles serían las técnicas que podrían utilizar para llegar a conocer la interacción dentro de su aula en el supuesto de que se encontraran ejerciendo la docencia y, por último, si ese conocimiento podría ser lo suficientemente potente para hacer cambiar las prácticas en el aula, o sea, dicho de otra manera, si dicho conocimiento podría contribuir a la mejora de la práctica profesional, a la profesionalización del docente.

Por tanto, dentro de esta dimensión establecimos dos categorías de análisis, la categoría de PROFESIONALIZACIÓN y la categoría de TÉCNICAS PARA CONOCER LA INTERACCIÓN.

### **5.1. Categoría: Profesionalización.**

Esta categoría queda definida como aquélla que recoge todas intervenciones de los hablantes de los grupos de discusión que hacen referencia a la mejora de la práctica docente en general y a la mejora de las interacciones en el aula, en particular, a partir del conocimiento y análisis por parte del profesor de las interacciones que se produzcan en su aula.

Dicho de otra manera, se quiere poner de manifiesto las intervenciones que creen que el conocimiento, análisis y propuesta de mejora de la interacción se puede considerar un elemento más que contribuya a la profesionalización de los docentes.

Una vez analizados los discursos de los grupos de discusión de acuerdo a esta categoría, nos encontramos que existe un discurso común que podría resumirse en que el conocimiento de la interacción sería un factor de profesionalización para el profesorado. Esta conclusión quedaría matizada de la siguiente manera:

1. El conocimiento de la interacción dentro de su aula, puede generar en el profesor un conocimiento práctico que le ayude en su desempeño profesional y, por lo tanto, a la larga, ser también un factor de mejora de los productos finales del sistema.
2. Dicho conocimiento no sólo puede afectar a las relaciones de los profesores con sus alumnos y de estos entre sí en la línea de procurar resolver conflictos o de que no se produzcan, sino, lo que puede ser más interesante, a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y por tanto al rendimiento de los alumnos.

Muchas de las intervenciones que se citan a continuación confirman lo dicho.

*"Creo que es importante porque si el profesor conoce la interacción con sus alumnos podrá actuar de una manera o de otra o podrá estar preparado para una cosa o para otra, si tiene un grupo rebelde podrá estar preparado para ello."*  
(Carmen Dolores, EP, 1º)

*"Estoy de acuerdo con Jonathan porque creo que el profesor debe conocer de una manera obligatoria la interacción que hay con sus muchachos para así determinar cómo ha de actuar con cada alumno, es decir, si un alumno está por cualquier motivo cabreado o está contento pues el profesor ha de actuar conforme al estado de ánimo de ese niño y con respecto al estado de ánimo general de la clase para que la clase marche bien. Si no conoce las interacciones que hay entre alumnos y profesor y entre los alumnos entre sí puede que la clase se convierta en un auténtico caos."*  
(Alfonso, LE, 1º)

*"Pienso que sí, que conocer las interacciones te puede ayudar a ser mejor profesor, pero desde luego no es el único factor, hay otros factores también muy importantes o más que hacen que seas buen profesor o que puedas mejorar tu enseñanza."*

(Alfonso, LE, 1º)

*"Siempre en todas las clases se van a dar casos de niños integrados, aislados, líderes, por lo tanto se deben tomar esas medidas. Es muy importante analizar la interacción con los alumnos y analizar a los alumnos, pero yo pienso que también es muy importante autoanalizarse a sí mismo, que eso cuesta mucho, porque reconocer tus propios fallos cuesta mucho. Debemos tener en cuenta que vamos a tener una de las profesiones que más responsabilidad tiene. Son la base de modo que si no la formamos bien luego van a estar perdidos, entonces debes ir analizando tanto a los alumnos como a ti mismo y no te puedes estabilizar, se debe ir dando soluciones, ir tanteando, es un juego de tanteos, ver qué va mejor, puede ser que lo que funcione bien a principio de curso no funciona al final, es ir cambiando."*

(Amalia, LE, 1º).

*"Creo que el trabajo del profesor no es sólo dar la clase y ya está, por ejemplo cuando llegas a casa y has tenido problemas con ciertos alumnos, ver que es lo que ha podido ocurrir, analizar el problema e intentar dar soluciones, intentar ver que es lo que puede fallar, tanto en él como en el grupo. Es importante conocer a los alumnos y ver día a día cómo ha ido el desarrollo de a clase y en función del día a día así actuar."*

(Antera, LE, 1º)

*"Estoy de acuerdo con las dos, pero añadiría también que es importante para el profesor, pienso que la interacción profesor-alumno-familia debe ser constante. Es importante no sólo para el alumno o la familia, sino para el profesor ya que si en su lugar de trabajo se siente a gusto va a desarrollar su labor mucho mejor y tanto el alumno como la familia lo va a notar. El trabajo bien hecho y en buenas condiciones lo agradecerá el niño en un futuro."*

(Jonathan, EF, 1º)

*"Yo creo que ya está dicho todo, pero quiero dejar constancia de que yo también creo que sí, que podría ayudar al profesor a ser más profesional si conoce las interacciones bien."*

(Inmaculada, EP, 1º)

*"Pienso que es importante, importantísimo conocer la interacción, el efecto que el profesor produce en los alumnos, porque, no sé, si yo soy una persona asquerosa y no intento cambiar mi carácter frente a mis alumnos, creo que la enseñanza no me iría muy bien. Creo que es importante, habría que cambiar. Todo lo hace la experiencia. Si conoces la interacción, eso te puede ayudar a cambiar."*

(María, EP, 1º)

*"Yo también pienso que es muy importante y que se beneficien todas, se conocen mejor a los alumnos, sabes cómo tratarlos en todo momento, vas a saber el que necesita más o menos y esto va a beneficiar al alumno porque el profesor sabe cómo tratarlo, sabe sus puntos débiles y puede ahondar en ellos y, por otra parte, el profesor se va a beneficiar también porque al ver que sus alumnos obtienen mejores resultados le va a satisfacer a él también. El que se conozca a los alumnos, el que haya una mejor relación, todo va en conjunto y se van a beneficiar todos."*

*(Ana, EP, 2º)*

*"Es importante ya que al profesor le va a facilitar la enseñanza, si el profesor conoce cómo es cada alumno, saber cómo se va a comportar en determinadas situaciones, si es un niño muy nervioso por ejemplo y lo conoce el profesor sabrá controlarlo mejor que si ignora a los niños y se dedica a ser la figura del profesor, los niños aparte."*

*(Lorenzo, EF, 2º)*

*"Pienso que es beneficioso porque del análisis de esa interacción puedes obtener un mejor rendimiento de los alumnos. Si tenemos un chico que no trabaja y el profesor no le hace caso no mejora. Creo que si conoce la interacción puede mejorar el rendimiento de los alumnos y el comportamiento."*

*(Paqui, LE, 2º)*

*"Sí porque de hecho muchas veces las causas del fracaso escolar es porque hay alumnos que no se sienten bien en clase porque se sienten discriminados o simplemente que el alumno no sabe comprender al profesor..."*

*(Natalia, EP, 2º).*

*"Pienso lo mismo que mis compañeros, es algo muy positivo a nivel del alumno como al del profesor. No es que sea una convivencia, pero también se podría llamar algo así, tú tienes que saber lo que a ellos les gusta y ellos tienen que saber lo que hace que tú te sientas a gusto, para que el ambiente en el aula y el aprendizaje sea lo más positivo posible."*

*(Mirella, LE, 3º)*

*"Estoy de acuerdo con todo lo que han dicho, especialmente con lo que ha dicho Micaela, la interacción con los alumnos es muy importante y si estamos en pleno conocimiento de lo que es, sabremos actuar mejor con los alumnos y si un alumno siente simpatía por ti siempre será tu clase mejor para él. Si tú no muestras simpatía hacia tus alumnos seguramente ninguno querrá ir a tu clase."*

*(Ana Belén, EP, 3º)*

*"Yo estoy de acuerdo con mis dos compañeros anteriores, sobre todo que es importante esa interacción para que el profesor sepa qué piensan sus alumnos acerca de él y*

*así poder mejorar las cosas, perfeccionarse y evitar lo que menos les gusta de su clase."*

(Patricia, EF, 3º)

*"Pienso que seríamos mejores profesionales si conociéramos bien las interacciones en el aula. Una vez que evaluamos la interacción y la conocemos podremos actuar sobre ese resultado. Si el resultado es positivo podremos mantenerla e incluso mejorarla y si la interacción creemos que es mala, que no hay comunicación o no hay orden, pues siempre se podrá mejorar si tuviésemos conocimiento de ella."*

(Mónica, 3º, EF).

*"Es importante conocer la interacción porque así se podría optimizar el aprendizaje, hacerlo más productivo."*

(Sebastián, LE, 3º).

## **5.2. Categoría: Técnicas para conocer la interacción.**

Esta categoría pretende recoger todas las intervenciones relacionadas con las diferentes técnicas y/ o estrategias que pueden utilizar los docentes para conocer las características de las interacciones que se producen dentro de su aula.

Incluimos esta categoría para identificar cuáles considerarían como técnicas más adecuadas para conocer las interacciones en el aula, de modo que nos sirviera de base para inferir cuáles son sus creencias sobre las técnicas más válidas y fiables para llegar a un conocimiento profundo de la interacción y así poder actuar en consecuencia.

También encontramos en esta categoría un discurso común de grupo a lo largo de todos los grupos de discusión, considerando la Observación como la técnica más adecuada para llegar un conocimiento profundo de la interacción dentro del aula. Esta observación quedaría más acotada según las siguientes características extraídas del análisis de las intervenciones en los grupos de discusión:

1. Se trata de una observación continua, del día a día, aunque no se llega a especificar ningún acuerdo sobre técnicas concretas de observación.

2. Aunque se habla de observación continua, no se dice sino se trata de una observación sistemática u ocasional, aunque se podría deducir que al incidir en la observación diaria se debe tratar de una observación sistemática.
3. Esta observación es acompañada de otras técnicas diversas como entrevistas, técnicas sociométricas, cuestionarios a los alumnos etc. pero sobre las que no hay un discurso común.
4. Dejan claro que la interacción se trata de un acontecimiento procesual y que, por lo tanto, tiene menos sentido conocerla en momentos puntuales y mucho más sentido conocerla en todo su proceso.

Veamos algunas intervenciones que ejemplifican el discurso común sobre la observación.

*"...el profesor mediante la observación tiene que ver esos aspectos y procurar que la relación entre los alumnos sea lo mejor posible fomentando en ellos el respeto, el compañerismo etc."*

(Carlos, EF, 1º)

*"Estoy de acuerdo con lo ya dicho, cada técnica es válida para conocer al alumno y quisiera resaltar la observación y sobre todo que sea el profesor capaz de captar en los alumnos el más mínimo detalle porque creo que ahí es donde el alumno, sin darse cuenta, es como mejor se da a conocer al profesor. Digo esto porque tengo un ejemplo claro, mi madre es maestra de tercero de primaria y tiene una alumna que la edad mental no corresponde con la edad cronológica y es rechazada por muchos alumnos, pero éstos no van a decirle a la chica eres tal o cual sino que entre ellos y en voz baja se comentan mira qué tonta es que no es capaz de hacer esto, no sabe hacer lo otro con lo fácil que es. Mi madre como cualquier profesor debe estar pendiente de esos pequeños detalles para conocer bien la interacción entre sus alumnos y con el profesor."*

(Alfonso, LE, 1º)

*"Yo creo que se puede conocer las interacciones sobre todo en el día a día, observando y analizando las repuestas. Se trata de un proceso a largo plazo."*

(Amalia, LE, 1º)

*"Yo pienso que se podría hacer una valoración al final del día, aunque es muy difícil, porque al principio tendrás mucha ilusión, a ver qué he hecho bien hoy,*



*cómo ha transcurrido el día, pero luego con el paso de los años..., pero pienso que sí se debería hacer para saber lo que ha funcionado bien y lo que ha salido mal para ir aprendiendo sobre eso."*

*(Ana, EP, 2º)*

*"Para conocer las interacciones no hacen falta los tests ni nada, se va viendo en cada persona. Si tienes una clase de veinticinco personas enseguida sabes quiénes son los listos, los tontos, los graciosos y los que pasan de todo."*

*(Jesús, EF, 2º)*

*"Yo creo que es más importante la actitud que el niño tiene, si está atento, la cara que pone, si está hablando con el compañero, para saber si le haces llegar lo que quiere, mejor que preguntarle, porque a estos niveles de Primaria es muy difícil preguntarle y que te responda bien."*

*(Ernesto, EP, 3º)*

*"Realmente lo que interesa es la opinión del día a día y si hay una buena interacción habrá buen clima en clase y si un niño llega a casa diciendo que se aburre en el colegio, a lo mejor la relación con ese niño no es muy buena y no le sabes motivar. Sin embargo si un niño llega a su casa diciendo que se lo pasa muy bien, que aprende un montón, a lo mejor si nunca ha cogido un libro en casa y ahora lo hace puede ser que sea porque tu le has animado a ello. No se trata de llegar a un padre y preguntarle ¿le caigo bien a tu hijo?. No se trata de eso."*

*(Mari Carmen, EP, 3º)*

*"No hace falta preguntar, hay que mirar la cara que pone el niño. Si tú cuando estás explicándole al niño y ves que el niño te pone cara rara no hace falta que le preguntes si lo ha entendido, la cara es el espejo del alma, te está diciendo con los ojos y con la expresión que no, y al contrario, si ves que el niño está sonriendo está bien, está tranquilo, te dice que vas por buen camino. No hacen falta ni palabras, con ver las reacciones del niño y cómo se comportan te sobra."*

*(Patricia, EF, 3º)*

*"Yo pienso que la interacción vamos a ver si es positiva o negativa con el día a día. Preguntándole al niño directamente que si le gusta la relación que hay, que si le gusta la forma de impartir las clases, que si está aprendiendo, preguntas indirectas que nosotros sepamos que nos van a contestar a esto. Pero es el día a día, los resultados que vamos obteniendo de los niños, que si se va desarrollando bien, que si lo que pretendemos enseñar lo van asimilando, lo van adquiriendo, yo pienso que entonces es cuando nos daremos cuenta de si nuestra interacción es positiva o no. Yo pienso que son muy pequeños como para ponerles una prueba como las que nos pasan a nosotros para evaluar a los profesores de magisterio. Además es que, no sé, sería mejor indirectamente*

*o preguntarles o ver si a ellos les gusta la forma en que estamos dando la clase."*

(Lucía, LE, 3º).

También quisiera poner de manifiesto otras intervenciones que indican otras técnicas para conocer la interacción, aunque, como ya he indicado, no constituyen discurso común.

*"Yo creo que si tienes una conversación con un alumno se va a poner nervioso como yo estaba al principio, entonces quizás esa diferencia que hay de profesor a alumno le va a cohibir a la hora de contarte cosas. Se podría hacer alguna dinámica, tipo debate, que el niño hable y entonces tu analices sus actuaciones. Tampoco en las pruebas escritas creo que el niño cuente mucho, a mí personalmente cuando me lo preguntaban siendo yo alumna no me gustaba y no contestaba."*

(Amalia, LE, 1º)

*"Yo también estoy de acuerdo, la observación, el análisis etc. pero quiero remarcar una cosa, es que estos datos se pueden obtener más que por pruebas escritas o tests, que es muy aburrido, mediante juegos y sobre todo mediante dibujos. Con un dibujo de la familia si dibuja al padre más grande o a sí mismo más grande es bastante significativo."*

(Jonathan, EF, 1º)

*"Creo que es importante nada más llegar a un curso pasar los tests de conocer los líderes, los grupos que hay para encauzarlo todo y que haya un buen ambiente, un ambiente tolerante. Pienso que el que cambie la clase por una persona puede ser incluso bueno para el resto, no hablo de que el resto pierda sino de que también gane."*

(Raquel, EM, 1º)

*"Yo opino cómo Jorge, creo que es difícil, pero sí se podría hacer a través de juegos o redacciones, no directamente preguntarles vamos a ver cómo han ido hoy las clases, que se lo toman a guasa, pero si les dices me vais a hacer una redacción sobre la clase que más os ha gustado o en cuál la habéis pasado mejor, así si se puede saber su opinión."*

(Ana, EP, 2º)

*"Se podrían conocer mediante encuestas, pero hechas por otra persona o mediante las opiniones de otros profesores que han dado clase a esos alumnos en cursos anteriores. Es muy difícil evaluar la opinión que tienen los alumnos hacia, pero yo nunca pasaría los tests que se suelen pasar."*

(Natalia, EP, 2º).

*"Yo vi la semana pasada un ejercicio en el que un profesor les pedía a los niños que de forma anónima*

*escribieran lo que pensaban de él y lo niños pusieron lo bueno y lo malo al hacerlo sin escribir su nombre, de esta forma el profesor puede saber lo que piensan los alumnos de él. Puedes pensar que habrá alumnos que sólo pongan cosas buenas del profesor para hacerle la pelota, pero yo los he leído y había también alumnos que escribían aspectos negativos del profesor."*

*(Elvira EP, 3º).*

*"...a unos niños de una clase de primero de Primaria, ¿qué les preguntas?, ¿que si les ha gustado la clase?. Pues si les has dado una clase que les has contado un cuento o les has cantado o les has dado palmas seguro que les ha gustado, pero no puedes estar todas las clases cantando ni dando palmas. Se podría preguntar, pero más que preguntarles debes tener vista, para preguntarles deben ser niños con más edad, pero con niños pequeños hay que tener vista y ver si te hacen caso, si te hacen caso es que algo funciona, pero tu no les puedes preguntar porque te ven como una persona muy cercana o muy lejana y tampoco te van a contestar con sinceridad."*

*(Mari Carmen, EP, 3º)*

*"Estoy de acuerdo con mis dos compañeros, pero creo que también una forma de conocer las interacciones, qué piensa de ti el niño, es pedirle que te diga cómo sería su profesor ideal o algo así. Yo he visto que hay niños que se llevan muy bien con sus profesores y para ellos son los mejores del mundo, son unas personas muy especiales y ha coincidido que su profesor ideal era el que tenía delante."*

*(Mirella, LE, 3º).*

*"Creo que sería mejor con pruebas escritas aunque a los niños pequeños no se pudiera porque no sabrían contestarte, pero en quinto o sexto lo mejor son las pruebas escritas porque es cuando te van contestar sinceramente, porque si dices que un compañero te cae mal o algo va a haber los típicos piques. Cuando la profesora lo lea es cuando deberían hacer el debate para poder solucionar los problemas."*

*(Sandra, EP, 3º).*

Por último, en algunos grupos de discusión, no en todos, se planteó un debate sobre la conveniencia o no de realizar entrevistas con los padres con el fin de conocer mediante esta vía indirecta la interacción en el aula, presuponiendo que los niños van a ser sinceros con sus padres y les van a decir cómo ven ellos esas interacciones y cuál es el papel que desempeña el profesor en dichas interacciones. No hay discurso de grupo al

respecto, pero el debate fue lo suficientemente amplio como para que sea reseñado aquí.

Veamos algunas intervenciones al respecto.

*"El niño puede que no quiera contestarte a algunas preguntas, yo no le respondería a mi profesor si me pregunta algunas cosas, por eso es bueno entrevistarse con los padres. Además debes consultar a los demás profesores a ver si se comporta de la misma manera en sus clases."*

(María, EP, 1º).

*"Yo no lo haría, yo no le diría al padre ¿qué dice el niño de mí?, yo eso no lo haría. Si tengo la reunión es para contarle qué hace el niño en la clase, pero preguntarle qué dice el niño de mí no lo haría, yo pienso que el padre te lo dice, si tu le dices que hace el niño en clase, cómo se comporta, en base a eso el padre te comentará pues el niño se lo pasa bien, habla bien de tí o si te va a llamar la atención también te lo dice, también van a quejarse."*

(Ernesto, EP, 3º).

*"Los niños pequeños llegan a casa y lo cuentan todo, como tú has dicho, mi profesor me ha dicho esto o me ha hecho tal y cual. Yo creo que proponer reuniones con los padres para mejorar la interacción puede ser interesante, buscando un fin mejor para todos."*

(José, EF, 3º).

*"Yo pienso que también otra forma de conocer la interacción entre el alumno y el profesor sería a través de los padres, porque algo que a ti se te escape que hayas hecho y que a un niño no le haya gustado, los niños van contando en casa todo lo que han hecho en el colegio desde que entran hasta que salen, pues he hecho esto, esto y esto. Se pueden hacer reuniones con los padres y preguntarles y ellos si te van a contestar sinceramente, aunque también depende de los padres, del interés que tengan en la educación de sus hijos, pero yo creo que con un grupo de padres normales entre comillas, si haces una reunión y se les pregunta qué comentarios han oído de sus hijos hacia el profesor pues te pueden contestar alguna cosa que te resulte de interés."*

(Mari Carmen, EP, 3º).

*"Pienso que no hace falta preguntar a los padres para saber, por ejemplo, si le motivas. Si tú ves que un niño se interesa por la asignatura, estudia, si está contento etc. lo vas a ver en clase, no hace falta que vayas a preguntárselo al padre. Yo creo que hay que verlo en clase, no hace falta que venga el padre a decirte, mira que el niño está muy contento, sigue así..."*

(MC Valencia, EM, 3º)

## 6. DIMENSIÓN PROFESOR.

Consideramos que una de las dimensiones más importantes a la hora de tener en cuenta las interacciones en el aula es el profesor. Además de los alumnos, el profesor es el otro gran protagonista de toda la vida del aula, pero además posee una serie de características que hacen que pueda influir poderosamente en las interacciones que se den en el aula tanto entre los alumnos y él como entre los alumnos entre sí. Estas características son:

1. Es la persona en la que se encuentra depositado “el saber” dentro del aula. Se supone que es la máxima autoridad en los conocimientos que se tratan en el aula.
2. Es la persona en la que se encuentra depositado el control de la vida del aula en cuanto a respetar y hacer respetar las normas que hagan de la convivencia en el aula una convivencia pacífica y de respeto. LABOR DE CUSTODIA Y DE POLICÍA.
3. Es la persona en la que se encuentra depositada la confianza de los padres y de la sociedad en la tarea de la enseñanza y la educación de los hijos. LABOR DE EDUCACIÓN.
4. Es la persona que ocupa un Status superior en todos los sentidos, por lo que los alumnos van a tener en él la máxima referencia de modo permanente.

Partiendo de esta situación, nosotros hemos considerado una serie de variables del profesor que pudieran tener relación con las interacciones en el aula que han constituido nuestras categorías dentro de esta dimensión. Pasamos a definir dichas categorías.

### 6.1. Categoría: Actitud-Trato.

Esta categoría incluye las intervenciones de los hablantes acerca de sus creencias de que la actitud general que el profesor tenga hacia sus alumnos, el trato dispensado en las relaciones, va a influir en el tipo de interacción que se genere dentro del aula.

Hay un discurso de grupo al respecto, de modo que se considera que la actitud del profesor hacia sus alumnos va a influir en el tipo de interacción que se genere en el aula especialmente interacciones entre el profesor y sus alumnos. La actitud vendría dada por el trato más o menos afectivo, más o menos abierto, de mayor o menor confianza, que haga hincapié en lo positivo o en lo negativo.

Las dos notas que caracterizan, por tanto este discurso común en relación a esta categoría son:

1. A diferentes tratos del profesor hacia sus alumnos le corresponderán diferentes interacciones.

*"Estoy de acuerdo con Carmen porque pienso que la manera no es discriminar porque luego eso va a generar muchas cosas, todos hemos oído que la actitud que tiene un niño es debida a tal y como le trata el maestro, porque todos hemos visto que hay un alumno que con un maestro se comporta de una determinada manera cuando de profesor es totalmente distinto porque muchas veces la relación que se establece entre dos personas es hostil, áspera y se crea en el niño una especie de reacción y se puede cambiar totalmente la relación que tenga con ese profesor. Yo creo que la actitud del alumno depende de cómo lo trate el maestro, si desde un principio a ese niño se le trata de diferente manera él tomará una especie de represalia o su comportamiento va a ser distinto."*

(Celia, LE, 1º).

*"Pienso que es muy importante porque no sólo te debes basar en el contenido de la asignatura porque según como se te dirija un profesor es como te vas a tomar esa asignatura, porque si un profesor la interacción que tiene hacia ti es de darte buen filing, tu tendrás buen filing hacia esa asignatura"*

(Paula, LE, 1º).

*"...imposible caerle bien a un grupo, porque no a todo el mundo le vas a caer bien, pero lo que podemos hacer los profesores es llegar con actitudes positivas, tratar a todos por igual, así seguro que vamos a crear interacciones diferentes, no van a ser todas positivas pero encaminadas o abiertas a decir este profesor se muestra abierto, prudente."*

(Jonathan, EF, 1º).

*"Pienso que es muy importante la actitud del profesor ante los alumnos y que hay que ser muy profesional, es decir, saber dividir la vida profesional de la personal. Si estamos mal anímicamente no podemos llegar al aula y transmitirlo a los niños porque la clase vuelve monótona y el método de trabajo que estemos usando no estemos con el mismo ánimo y se lo transmitamos a los niños. Es muy importante la profesionalidad."*

(Sonia, EF, 1º).

*"El profesor debe ser también actor, si tienes un mal día no puedes demostrarlo con los alumnos, por un día de mala uva puedes perder la confianza que tenían los alumnos en ti."*

(Natalia, EP, 2º).

*"El interés que muestre el profesor hacia el alumno es importantísimo porque eso es lo que va a distinguir a un profesor normal de un profesor que no se te olvide en toda la vida puesto que el interés que demuestra el profesor hacia el alumno va a hacer que el alumno se interese por el profesor y eso haga que la confianza y la relación entre ambos siempre vaya a mejor."*

(Jacob, EP, 2º).

*"Depende mucho del profesor, no de si te gusta la asignatura o no, sino de si el profesor trata bien a los alumnos y se lleva bien con ellos, da las clases amenas, es mejor que lo contrario."*

(Paqui, LE, 2º).

*"Si tienes una clase que la sabes llevar bien porque eres comprensivo con los alumnos y ellos te entienden y se entienden profesor y alumno es lo más importante."*

(Jesús, EF, 2º).

*"El profesor debe saber tratar a los alumnos y ahora mismo hay alumnos que son muy revoltosos que no les gusta hacer nada y ahora mismo depende tanto del alumno como del profesor que se lleven bien."*

(Micaela, EP, 3º).

2. Una actitud abierta, de compromiso, de confianza, flexible, que haga hincapié más en lo positivo que en lo negativo dará lugar a unas interacciones más

positivas entre el profesor y sus alumnos, es decir, se generará mayor empatía, más confianza, en definitiva un clima de trabajo y de relación ideal para la ayuda, el crecimiento personal y el aprendizaje.

*"Dependiendo del trato que tengas con ese profesor vas a tener más relación con él, menos, más afinidad o menos, te vas a dirigir a él para contarle problemas etc. independientemente del sexo que tenga, porque yo he tenido a veces más confianza con un profesor que con una profesora, pero eso es simplemente el roce y cómo esa persona se quiera dar a ti."*

(Celia, LE, 1º).

*"Los profesores lo que tienen que hacer es ganarse la confianza de los alumnos. Hay alumnos más tímidos, más abiertos... se trata de motivar la relación de los alumnos con el profesor seas hombre o mujer y niños o niñas."*

(Vidal, EM, 1º).

*"Además los alumnos se van a abrir más con aquellos profesores que tengan más confianza y con los que se vean más respaldados, porque si ven un desprecio de ese profesor o ese profesor los pone en evidencia ante los demás ese alumno nunca se va a abrir a ese profesor y en caso contrario si un profesor protege al alumno, éste siempre va a tender a contar, no a contar sus problemas, simplemente defenderse con él."*

(Jacob, EP, 2º).

*"Una variable importante es el grado de confianza que le dé el profesor al alumno, o sea, el alumno debe ver al profesor como alguien que se preocupa por las circunstancias de su casa, no sólo enseñarle para conseguir unos objetivos."*

(Mercedes, EM, 2º).

*"Un profesor debería evidenciar lo bueno de los alumnos y que así los demás digan, mira si hago también lo mismo para que el profesor también diga algo bueno de ti y te suba el ego. Pero lo último que debe hacer un profesor es decir lo que haces mal delante de la gente, si hace algo mal te lo llevas aparte y se lo dices, pero delante de la gente se debe evidenciar las cosas buenas."*

(Alberto, EM, 2º).

*"...si es receptivo con los niños, en muchas situaciones el profesor se debe poner en la situación del niño porque hay problemas que desde el punto de visto adulto son una cosa sin importancia, pero que al niño le puede influir mucho."*

(Sebastián, LE, 3º).



*"Además de todo eso, pienso que un profesor cuanta más confianza le dé al alumno y le abra los campos para que pueda hablar con él en todos los sentidos, me parece que el alumno estará más motivado en esa asignatura y creo que irá a aprenderla mucho más a gusto. Si un profesor sólo llega a clase y habla del tema y se va y no los ayuda individualmente o en otros temas que nada tengan que ver con lo académico, el alumno se tomará esa asignatura más fríamente."*

(Teresa, EF, 3º).

## **6.2. Categoría: Características Personales del Profesor.**

Esta categoría incluye las intervenciones que hacen referencia a que las características de la personalidad del profesor van a influir en las interacciones que se generen en el aula. Es una de las cuestiones analizadas desde hace mucho tiempo bajo el enfoque investigador o paradigma PRESAGIO-PRODUCTO, de modo que el hecho de tener unas determinadas características va a influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje y por tanto, en nuestro caso, en la interacción.

Hemos considerado, dentro de esta categoría las intervenciones de los hablantes de los grupos de discusión en este sentido, es decir, en relacionar las características personales de los profesores con las interacciones que se van a generar en el aula.

Al analizar el contenido de los discursos de los grupos encontramos dos variables personales sobre las que se ha discutido bastante aunque no se ha llegado a ningún discurso común, el sexo del profesor y la edad de los profesores. En cuanto al sexo nos hemos encontrado con dos posturas encontradas, unas defendiendo el hecho de que el sexo del profesor no va a ser un factor que deba influir en las interacciones y otra postura que defienden el hecho de que las interacciones van a ser mejores en el caso de

que coincidan el sexo del profesor con el de los alumnos. Veamos algunos ejemplos de lo dicho.

*"Yo creo que el sexo no influye a la hora de enseñar, pero en la relación con los alumnos sí porque, por ejemplo las chicas cuando tienen la primera regla tienen más relación con las madres, de la misma manera siempre va a tener más confianza con la profesora que con el profesor. En determinadas edades más pequeñas inspira más confianza una profesora que un profesor, no quiero decir con esto que una profesora vaya a tener favoritismo con las niñas."*

(Carlos, EF, 1º).

*"Pienso que el sexo no tiene que influir en la relación alumno-profesor y lo que influye es el trato que se da. Dependiendo del trato que tengas con ese profesor vas a tener más relación con él, menos, más afinidad o menos, te vas a dirigir a él para contarle problemas etc. independientemente del sexo que tenga, porque yo he tenido a veces más confianza con un profesor que con una profesora, pero eso es simplemente el roce y cómo esa persona se quiera dar a ti."*

(Celia, LE, 1º).

*"Yo creo que otra variable es el sexo de los alumnos y del profesor porque, por ejemplo si tienes un maestro con niñas que son más cohibidas, más calladas, no es lo mismo que un profesor al que no le preguntan por vergüenza porque es un hombre que a una profesora que la ven más como una madre o como una hermana que pueden tener más confianza para preguntarle. Por ejemplo yo cuando iba al colegio tenía más confianza con un profesor que una profesora, a lo mejor es una tontería, pero tenía más confianza con un hombre que con una mujer a la hora de preguntar."*

(Luis, LE, 1º).

*"Yo no creo que el sexo del profesor afecte a la interacción con los niños. Es normal que las niñas vayan a sus madres a hablarles de su regla. A mí en quinto, en conocimiento del medio nos dio un profesor y nos explicó el aparato reproductor masculino y femenino y en sexto tuvimos una profesora y también nos lo explicó. Creo que te van a explicar lo mismo sean hombre o mujer."*

(Vidal, EM, 1º).

*"También los alumnos se toman más libertades con las maestras que con los maestros, como te ven chica, no es que sea tontita, pero te ven así más débil, más buenaza, más en plan de hermana o de colega y en cambio con un hombre, con un profesor no se comportan así."*

(Patricia, EF, 3º).

La otra variable en torno a la cual también se ha producido bastante discusión, pero no llegando a acuerdos, ni, por lo tanto, a un discurso común, ha sido la edad de los profesores. También aquí vemos dos posturas encontradas, los defensores de que la edad sí influye, de modo que los profesores más jóvenes tienen más ilusión, y comprenden mejor la realidad de los alumnos por lo que van a generar mejores interacciones con sus alumnos, y la postura que defiende que la edad no es un factor que influya en las interacciones ya que dependerá de cada caso particular, pudiendo encontrarnos con profesores de mucha edad que generan mejores interacciones con y entre sus alumnos que otros profesores jóvenes y viceversa.

*"Yo pienso que como decía Carmen depende mucho de la edad de los profesores. Un profesor tiene nuevas metodologías y nuevas formas y no es tan autoritario cuando es joven que cuando son mayores que ya tienen su sueldo y les da todo igual. Todos hemos pasado por eso, yo creo que ninguno podéis decir que no habéis tenido un profesor con cincuenta o sesenta años que estaba cansado, llega tarde, sin motivación ninguna y suelta los libros encima de la mesa y manda hacer alguna tarea. No es tanto que te pongan a escribir o a leer, pienso que depende mucho de la edad y de la situación, aparte de la edad hay gente joven que piensa si ya tengo mi trabajo, mi sueldo y para vivir ya lo tengo así que me da igual. Los profesores mayores se tendrían que jubilar antes."*

(Pilar, EM, 1º).

*"Yo no estoy de acuerdo con lo que dice Pilar, yo he estudiado en un colegio en el que mis profesores eran de cincuenta o sesenta años y eran los más cariñosos, les encantaba su profesión, eran sus profesores súper simpáticos que tenían hasta nietos, y nos trataban fenomenal; se han jubilado ahora y a ellos les ha dado muchísima pena tener que jubilarse por la edad, porque eran profesores excelentes, no tiene que ver la edad sino la personalidad del profesor."*

(Luis, LE, 1º).

*"Pienso que otra variable que es importante es la edad del profesor. No te inspira la misma confianza un profesor que sea mayor que un profesor joven, yo creo que uno joven te inspira más confianza para si le tienes que contar algún problema o algo."*

(Carolina, EP, 1º).

*"También es verdad que cuando llegas a una edad te estancas, enseñas con los mismos ejemplos, los mismos trucos, la misma*

*metodología, que te aburres tú, se aburren los alumnos porque la generación va cambiando, no es lo mismo la generación de los seis años de hoy que la de hace veinte años, son otros pensamientos y otras cosas.”*  
(M<sup>a</sup> Isabel, EF, 2º).

Encontramos un discurso común coincidente en que las interacciones dentro del aula se van a ver influidas por la personalidad del profesor, su manera de ser, sus características personales, su carácter. Sin embargo no se llega a un acuerdo sobre cuáles serían las características deseables en la personalidad del profesor que ayudarían a generar unas interacciones positivas y un buen clima dentro del aula.

*“Pero eso depende del carácter del profesor desde el primer día de curso. Desde el primer día de curso tú pasas seria a la clase y durante todo el curso te van a respetar. Si el primer día empiezas simpática se te van a echar a la chepa y aparte de eso los más espabilados van a ser los que no respondan bien.”*  
(Pilar, EM, 1º).

*“Supongo que dentro de la personalidad pienso que es importante que un profesor esté seguro de sí mismo, que tenga personalidad porque muchas veces profesores que no tengan a lo mejor personalidad y son muy inseguros los alumnos se los comen.”*  
(Jorge, LE, 2º).

*“Dependiendo de cada uno, de su manera de ser, de su método de enseñanza, de su manera de enseñar en la clase, cada uno deberá viendo cómo debe ser la interacción más adecuada, pero deberíamos partir de algo básico, de unas características generales que se piense que son las mejores y que nos sirvan de orientación.”*  
(Lucía, LE, 3º).

*“...su carácter influye mucho, su forma de actuar porque ante una situación en el aula, una típica riña, pues cada profesor va a actuar de una manera distinta.”*  
(Micaela, EP, 3º).

*“Yo, por parte del profesor, creo que va a depender mucho además de su formación, de su carácter, de su personalidad...”*  
(Sebastián, LE, 3º).

### **6.3. Categoría: Discurso del Profesor.**

Incluye las intervenciones que consideran que dependiendo de las características del discurso verbal, paraverbal y no verbal que utilice el profesor se van a generar unas interacciones en el aula diferentes. Uno de los factores dependientes del profesor más analizados desde la investigación educativa es el discurso que hace el profesor. Tradicionalmente se han considerado tres vertientes dentro del discurso del profesor, la vertiente verbal, la vertiente No Verbal y la vertiente kinésica.

La vertiente verbal comprende tanto el discurso verbal que hace el profesor como todos los aspectos paraverbales que lleva unidos, es decir, entonación, tono y volumen de voz etc. La vertiente No Verbal se refiere a la utilización de lenguaje escrito y gestual que puede acompañar al verbal o actuar de modo independiente. La vertiente kinésica comprende las conductas del profesor relacionadas con el movimiento y el dominio del espacio, cómo el profesor utiliza una sola parcela del aula o toda ella, como puede adoptar posturas físicas de intimidación, de acercamiento etc.

Pensamos que el discurso del profesor en esta triple vertiente puede afectar en gran manera a las interacciones dentro del aula, de ahí que hayamos considerado oportuno considerar esta dimensión en nuestro análisis dentro de la dimensión PROFESOR. Quedaría definida, por tanto, como aquella categoría que recoge todas las intervenciones de los hablantes que ponen en relación el discurso del profesor en su triple vertiente verbal, No verbal y Kinésica, con las interacciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos y entre alumnos entre sí.

Del análisis del contenido de los grupos de discusión, se deduce que hay un discurso común que entiende que el discurso del profesor influye en las interacciones en el aula.

Esta afirmación podríamos matizarla de la siguiente manera:

1. El discurso verbal y no verbal que haga el profesor influye mucho en cómo van a ser las interacciones que se produzcan en el aula.

*"...porque en el aula según se dirijan a él así se va a tomar la asignatura porque todos hemos estado en la situación de que una asignatura nos ha dejado de gustar porque el profesor se dirigía a nosotros de mala manera, con sarcasmos etc."*

(Gema, EP, 1º).

*"Además de lo que habéis dicho que es importante, también es importante, no sé cómo explicarlo, la capacidad de captar la atención de los alumnos. No sé si eso es algo natural o se puede practicar. Son muchas cosas, tanto el tono de la voz, la forma cómo te mueves en la clase, todo eso forma parte del discurso, porque yo tenía una profesora que tenía el mismo tono de voz y a los diez minutos ya estabas con la baba colgando, era un tono melódico y te ayudaba a dormir. Debes tener en cuenta ese tipo de cosas para saber traer la atención de los alumnos además de dejarles participar y todo eso."*

(Jorge, LE, 2º).

*"Yo creo que es importante el modo de hablar, en las cosas importantes levantar más el tono de voz, darle más énfasis, los movimientos de la cara, de las manos son importantes para llamar la atención del alumno, para que no se duerma vamos, si estás viendo un profesor sentado hablando de una forma monótona, el alumno se va a aburrir y va a hacer lo que le da la gana, a hablar con el compañero etc. Si el profesor intenta comunicar lo que él sabe ayudándose de gestos y de ejemplos de la vida cotidiana a los alumnos les va a llamar más la atención, aunque siempre haya alumnos que no le hagan caso, pero si la mayoría de la clase."*

(Natalia, EP, 2º).

*"Los niños en primaria son muy receptivos y enseguida van a notar en el profesor un tono agradable o un tono hostil y sé el caso de niños que se ponen a llorar en clase porque el profesor ha levantado la voz más de la cuenta. Entonces, la forma que tenga el profesor de hablarles, sobre todo a los niños de primero y segundo de primaria, va a ser muy importante. Pienso que en este aspecto el profesor tiene que tener mucho cuidado con el tono, con la forma de decir las cosas."*

(Patricia, EF, 3º).

*"Estoy de acuerdo con Mónica, pienso que el paralenguaje es igual o más importante que el lenguaje verbal. En los niños, la actitud, el movimiento, las expresiones del maestro le dicen mucho. Es más fácil hacerles comprender a ellos cosas si estamos moviéndonos, si estamos indicando cosas con los brazos, los gestos de la cara etc. eso es muy importante."*

(Lucía, LE, 3º).

*"Estoy de acuerdo con ellas, la comunicación no verbal es muy importante porque un profesor que sólo habla y habla es algo muy frío, que no favorece la interacción y no favorece actitudes participativas ya que el alumno está escuchando hasta que se pierde."*

(Sebastián, LE, 3º).

2. Se considera que uno de los aspectos más negativos del discurso verbal del profesor es la utilización de sarcasmos, ya que ello llevará consigo que las interacciones disminuyan en número y que se genere un mal clima relacional en el aula.

*"Los profesores que van con sarcasmos e ironías en la Primaria es lo peor porque lo hundes."*

(Amalia, LE, 1º).

*"Estoy de acuerdo con Amalia, si el profesor llega con sarcasmo crea muy mal ambiente, pero si llega de muy buenas se le toma a cachondeo. El profesor sarcástico va a tener la clase controlada hasta cierto punto, pero si llega de buenas se lo toman los alumnos a cachondeo."*

(Inmaculada, EP, 1º).

*"También quiero decir que mucha culpa la tienen muchos profesores de que no..., yo tenía un profesor en Primaria que él mismo te decía ¿en qué autobús te has montado en el de los listos o en el de los tontos?, había un enorme sarcasmo que no me parece bien."*

(María, EP, 1º).

3. No hay discurso común acerca del aspecto kinésico, aunque algunos miembros de algún grupo de discusión lo consideran también como variable que influye en la interacción.

*"Yo creo que los niños tienen en cuenta cómo da la clase el profesor. No es lo mismo dar la clase sentado en la mesa sin moverte en una hora, que moverte, andar, enseñar cosas que se vean a través de la ventana, eso influye muchísimo. Yo lo he visto en mis prácticas, estar el profesor como un mueble en clase sin moverse y los niños lo notan porque no hacen el mismo caso, si no te mueves, te acercas a explicarles dudas, no te hacen caso y acaban haciendo lo que quieren, eso yo lo he visto."*

(MC Valencia, EM, 3º).

#### **6.4. Categoría: Experiencia Profesional.**

Partiendo del hecho de que la experiencia profesional debe ir aportando datos al profesor que le sirvan para mejorar su práctica, consideramos importante incluir esta categoría para su análisis. La categoría comprende las intervenciones de los hablantes acerca de la relación entre interacción en el aula y experiencia profesional de los docentes.

Del análisis del contenido de los grupos de discusión se extrae un discurso común, que indica que la experiencia profesional es la que va a dar las claves al profesor sobre todos los aspectos de su profesión, incluida la interacción en el aula.

*"Lo que hay que hacer es manejar todas las variables del problema y a partir de ahí buscar la solución más adecuada y creo que eso lo da la experiencia."*

(Alfonso, LE, 1º).

*"Es como cuando tienes un hijo, vas aprendiendo con la experiencia."*

(Jesús, EF, 2º).

*"Yo estoy de acuerdo con José en eso y creo que la práctica es la que hace al profesor. Por mucha teoría que tengas un profesor no es mejor por los conocimientos que sepa sino cómo hacerlos llegar a los alumnos."*

(Ernesto, EP, 3º).

*"Yo creo que eso no es fácil, porque aquí lo que hacemos es dar teoría principalmente y yo creo que la experiencia es lo que te hace buscar estrategias y conocer esos"*



*entresijos que la gente mayor maneja, hace así con los chicos y ya los tiene, sin embargo hay otros jóvenes que les cuesta mucho hacerse con los alumnos."*

(José, EF, 3º).

*"Aprendes a enseñar con la práctica, que yo creo que es lo que realmente vale y es con lo que vas a aprender. Por lo que leas en un libro, te puedes conducir y estar más o menos guiado, pero realmente como vas a aprender a dar tus clases y llevar a tus alumnos va a ser la experiencia y el día a día."*

(Patricia, EF, 3º).

*"Yo también estoy de acuerdo con ellos, pienso lo mismo, a partir de unos primeros conocimientos, con la experiencia iremos aprendiendo a interactuar mejor."*

(Lucía, LE, 3º).

*"...las claves de la interacción, te las va a dar la experiencia propia. Primero tendremos que estar en el colegio, nos equivocaremos y así aprenderemos a ser más profesionales, poco a poco, porque de una manera directa no nos lo pueden dar. Es muy difícil que te digan haz esto y que cuadre, siempre tiene que ocurrir que lo hagas de una manera y te equivoques y de la equivocación aprendas."*

(Micaela, EP, 3º).

En algunos casos, pero fuera del discurso común, se considera que la experiencia propia se debe complementar con la experiencia de los demás para llegar a un buen desarrollo profesional.

*"Como han dicho los demás, la experiencia es lo que te va dando conocer nuevas cosas, pero si aparte de eso la experiencia que han tenido otros profesores, que han visto que hay fallos, que algo no va bien, aparte de tu propia experiencia si ya cuentas con la de otros que te digan lo que les ha funcionado, yo creo que sería mejor, se complementan las dos cosas, no solamente con tu propia experiencia sino con la experiencia de los demás."*

(Ana Belén, EP, 3º).

*"Se puede decir que hay que contar con las dos opiniones, pero los niños de antes no son como los niños de ahora, entonces, por mucho que nos hayan contado no nos podemos basar o no podemos tomar como principio una escuela de hace diez o quince años porque es muy distinta a la escuela de hoy; puede que te digan algunas cosas, pero otras ni siquiera te puedan valer porque los niños han cambiado de una manera tremenda."*

(Micaela, EP, 3º).

### 6.5. Categoría: Formación.

Esta categoría recoge las intervenciones de los hablantes que relacionan el tipo de interacción que se pueda generar en el aula con la formación de los profesores en su doble vertiente de formación inicial y de formación permanente.

Una vez analizados los discursos, no encontramos un discurso común como en principio esperábamos, aunque encontramos algunas coincidencias en torno a los siguientes aspectos:

1. Los profesores con bastantes años de experiencia deberían hacer actividades de formación para actualizarse profesionalmente.

*"...creo que los profesores deberían hacer cada cierto tiempo cursos de renovación, como la ITV de los profesores, para que supieran adaptarse a los nuevos tiempos. Un profesor de sesenta años, si llega un niño marroquí a su clase, por ejemplo, no sabrá cómo tratarlo ni cómo hacer que se integre con los demás y lo dejará a su libre albedrío, que se relacione como pueda. "*  
(Vidal, EM, 1º).

*"Hay profesores que dicen que tienen sus métodos, no ya cuarentones sino sesentones... y por mucho que les traigan libros nuevos y eso no adaptan a las nuevas circunstancias y no van a cambiar... hacer algún tipo de cursillo para que vean que también se puede enseñar de otra forma..."*  
(Alberto, EM, 2º).

2. La formación inicial de los maestros debería tener un carácter más práctico que teórico, dándose pautas de interacción con los alumnos.

*"yo creo que nadie te enseña a enseñar, no hay una guía, claro que es muy difícil, cada uno tiene que intentar hacerlo de la mejor manera posible. A ti te pueden decir unas estrategias que parece que han sido más positivas que otras, que han salido mejor que otras, pero a la hora de enseñar eres tú el que tienes que buscar hacerlo lo mejor posible."*  
(Mirella, LE, 3º).

*"...creo que se podían dar unas pautas generales, no como obligadas, pero sí que se nos deberían dar algunas pistas de cómo actuar, algunas orientaciones de cómo hacer esa interacción, no exactamente tiene que ser esto así y así, pero sí una generalización de pautas de comportamientos tanto de nosotros hacia ellos como hablar a los alumnos del comportamiento de ellos hacia su profesor."*

(Mónica, EF, 3º).

*"Yo estoy de acuerdo con Mónica en lo que ha dicho, deberían darnos unas pautas generales, pero a su vez nos deberían incitar un poco a hacer esas pautas mediante cursos o algo, porque no todo el mundo va a querer hacer eso porque cada persona..., en los que nos expliquen cómo los debemos tratar, comportarnos, tratar a los alumnos para que nos digan cosas, para interaccionar con nuestros alumnos."*

(Sandra, EP, 3º)

## **6.6. Categoría: Método.**

Incluye las intervenciones que consideran la metodología empleada por el profesor uno de los factores que van a influir en que en el aula se generen un tipo de interacción o de otra con unas características diferentes. El método empleado por el profesor entendido como la metodología didáctica que aplica a sus procesos de enseñanza y aprendizaje va a influir poderosamente en las interacciones que se generen en el aula entre profesor-alumno o entre estos. Es bastante evidente que la utilización de una metodología expositiva, de descubrimiento autónomo, de descubrimiento guiado, de aprendizaje basado en las teorías del Constructivismo de Ausubel (1976), van a generar unas dinámicas de trabajo en el aula muy diferentes que, a su vez, implican unas interacciones diferentes entre los miembros intervinientes en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta categoría, hemos considerado, por tanto, las intervenciones que ponen en evidencia lo que acabamos de decir, que según la metodología utilizada por el profesor se generará una interacción de características diferentes.

Del análisis de los discursos sacamos en conclusión que existe un discurso común a todos los grupos de discusión y que tiene las siguientes características:

1. La metodología es uno de los factores que influye en la interacción que se va a generar en el aula.

*"Yo creo que la metodología es muy importante tanto a la hora de relacionarse el profesor con los alumnos como los alumnos entre sí. No es lo mismo el profesor que llega allí da la clase, da el discurso y se va que el que llega y hace grupos, organiza, promueve que hablen entre ellos, que crea debates, y yo creo que eso la culpa el mal del funcionariado, que si un profesor es malo, o sea, si tu vas a un taller y te arreglan mal el coche, dices no te pago, pero si tu educas mal, no hay solución tu tienes ahí tu plaza y te quedas."*

(Carlos, EF, 1º).

*"Esa es la diferencia entre un profesor bueno y uno malo, el bueno es que te explica una cosa y sabe hacer que el alumno se meta dentro de la clase, que trabaje con ello, que pregunte y no un profesor que llegue a la clase explique lo que tenga que explicar, acabe y se vaya y si hay un niño que tenga una duda no se la explique."*

(Luis, LE, 1º).

*"Yo creo que el método es muy importante en las interacciones que mantenga el profesor con sus alumnos. Si tu tienes un buen método de enseñanza y de hablar con ellos siempre será más positivo que si tienes un método que se base en dar unos conocimientos y si los entienden o no los entienden es secundario. El preguntarles y saber lo que opinan favorecerá la interacción que mantendrás con ellos. El método que desarrolles en el aula es muy importante para la interacción."*

(Ana Belén, EP, 3º).

2. Se debe procurar la utilización de una metodología activa, participativa y motivadora para los alumnos.

*"A mí lo que me parece más influyente es la manera de comportarse el profesor con el alumno. Si el profesor es divertido, da las clases que capta tu atención sin que tu quieras, aunque no te interese la asignatura, pero si el profesor hace que te llame la atención de alguna forma, pues yo creo que siempre te va a gustar, mientras que si llega un profesor y te suelta el rollo y ni se preocupa de si los alumnos o están entendiendo*

*o no acabará por no gustarte, perderás la atención, en definitiva no te gustará y pasarás más que de otras asignaturas."*

*(Carolina, EP, 1º).*

*"Según el enfoque que le dé el profesor porque si el profesor te hace la clase amena, yo tuve dos profesores de música y uno de ellos nos lo daba todo teórico que nos pasábamos las clases copiando y con el otro hacíamos juegos, nos inventábamos historias y no era lo mismo llegar a la clase de uno en la que te aburrías que en la otra que te divertías y aprendías al mismo tiempo. Depende mucho cómo un profesor intente motivar a los alumnos, si no tienes la asignatura perdida."*

*(Marta, LE, 2º).*

*"La figura principal siempre debe ser el profesor, pero que el tema se desarrolle entre el profesor y el alumno, que elaboren unas actividades juntos, que el niño colabore en el desarrollo del temario ayudando al profesor, que no sea que el profesor suelta el rollo, es el único que puede hablar, sino que pida opinión etc."*

*(Mercedes, EM, 2º).*

*"Yo pienso que el método es una de las cosas más importantes para que exista interacción en el aula. Por ejemplo el método que han dicho ellos de dar la lección y ahí te quedas y que se la aprendan los niños, por ejemplo con ese método no habría interacción en la clase, ya que los niños no hablarían entre ellos ni se comunicarían contigo. Entonces yo pienso que se debe utilizar, bueno cada uno el que quiera, pero sobre todo uno que sea muy participativo y muy activo en que los niños sí que puedan hablar contigo porque de otra forma no habría interacción si utilizas otro método."*

*(Eva, EM, 3º).*

*Yo también estoy de acuerdo en que el método es muy importante ya que es lo que va a influir en la interacción. Estamos utilizando un método clásico de memorizar, esto va a provocar que los niños no estén activos en clase y no se sientan a gusto tampoco, entonces tenemos que escoger una metodología, la que creamos más adecuada, para motivarles más."*

*(Lucía, LE, 3º).*

3. Se muestran poco favorables hacia la utilización de una metodología expositiva por parte del profesor.

*"Si el profesor llega y lo único que hace es bla bla bla, esto es lo que hay que hacer para mañana, los*

*alumnos escuchan dos minutos, pero luego desconectas totalmente. A mí me gusta más la participación, que el profesor les dé unas pautas y ellos terminen de averiguar lo que el profesor les quiere decir, es una forma de que aprendan mejor. El profesor debe orientar para que el alumno construya sus ideas y sus soluciones como un edificio, unas encima de otras."*

(M<sup>a</sup> Isabel, EF, 2º).

*"Estoy de acuerdo con M<sup>a</sup> Isabel, porque un profesor que está en la clase y mete un discurso durante toda la hora resulta muy pesado, es mejor que el profesor tenga en cuenta la opinión de los alumnos, que haya participación activa en las clases, que no piense que las opiniones de los alumnos son tonterías, sino que las tenga más en cuenta."*

(Paqui, LE, 2º).

*"Yo creo que el método es un factor importante en la enseñanza y más en la interacción, pero la vinculación más directa no está en lo que enseñas sino en la manera cómo enseñas... el método pienso que tiene que estar un poquito más actualizado que está porque es lo que han dicho mis compañeros, con los quince días que hemos estado de prácticas, la lección magistral de aprender de memoria y a los cinco segundos no se acuerdan de nada. Pienso que habría que modernizar el método y así mejoraría la interacción en el aula."*

(Micaela, EP, 3º).

*"Yo creo que el método es muy importante porque según el método por ti utilizado la motivación del alumno será una u otra. Cuando yo iba al colegio se utilizaba siempre la metodología de la lección magistral, aprender de memoria y ya está. Yo pienso que debería ser una metodología más participativa, integradora para que todos los chicos participasen, se sintieran a gusto y no el aburrimiento del profesor hablando, el profesor hablando y te vas a casa a estudiar y ya está."*

(Sebastián, LE, 3º).

4. No se hacen referencias explícitas a ningún modelo metodológico concreto, como si no se dominaran los conceptos relacionados con los modelos de enseñanza.

### 6.7. Categoría: Motivación.

Se incluyen dentro de esta categoría las intervenciones que ponen en relación las interacciones en el aula con la motivación que el profesor desarrolla en su quehacer docente, de modo que podamos saber hasta qué punto pueden variar las interacciones si nos encontramos con un profesor que utiliza muchas estrategias motivadoras frente a un profesor que motive poco a sus alumnos.

Nos encontramos con un discurso común en el análisis de contenido de los grupos de discusión que tiene las siguientes características:

1. La motivación es un factor importante que va a influir en las interacciones dentro del aula.

*"yo creo que un profesor corre el riesgo de caer en la rutina de que tiene un trabajo como otro cualquiera y perder la motivación de que está enseñando a gente muchas cosas."*

(Cristina, LE, 2º).

*"...creo que la motivación es lo principal. Si motivas a los alumnos con estrategias, con ejercicios creo que es el fin principal, tener al alumno motivado y motivado para que aprenda de modo que los aprendizajes sean motivantes y a la vez que está aprendiendo esté disfrutando. Yo creo que esa es la clave: motivarlos."*

(José, EF, 3º).

*"Yo estoy de acuerdo con las dos compañeras anteriores, no tanto por el interés sino porque tú sabrías cómo motivarlos, porque como sabes lo que les gusta, sería más sencillo."*

(Mirella, LE, 3º).

*"Yo estoy de acuerdo con lo que ha dicho Mari Carmen porque la relación profesor-alumno mejoraría con el interés de los alumnos."*

(Rosa María, EM, 3º).

*"Y el estado de ánimo también depende un montón en el profesor y la motivación que tenga hacia su trabajo. Supongo que si a él le gusta su trabajo, eso se debe ver reflejado en la interacción, si no le gusta dar clase, si no le gustan los niños, aunque lo disimule un poco también se verá reflejado en esa interacción."*

(Mónica, EF, 3º).

2. Dichas interacciones van a ser más positivas y más abundantes en el caso de que el profesor motive a sus alumnos.

*"Si el profesor es divertido, da las clases que capta tu atención sin que tu quieras, aunque no te interese la asignatura, pero si el profesor hace que te llame la atención de alguna forma, pues yo creo que siempre te va a gustar..."*

(Carolina, EP, 1º).

*"Yo creo que más importante que el sexo de los profesores es la actitud que tenga el profesor hacia la asignatura, porque tú a lo mejor esa asignatura no te gusta pero si el profesor te sabe motivar, al final esa asignatura te va a gustar, porque a mí me ha pasado."*

(Paula, LE, 1º).

*"Yo creo que no se le da importancia a la asignatura, ya sea música o matemáticas, se le da importancia a si música te la da este profesor o matemáticas te las da este. Si música te la da un profesor que te hace la clase más divertida y más amena y no sólo eso sino que te hace estar más atento en clase, que tiene más autoridad, que ves que no puedes hablar y..."*

(Jesús, EF, 2º).

3. La vocación que tenga el profesor hacia su profesión va a influir en que motive más a sus alumnos que si no tiene vocación.

*"Yo una cosa que quería apuntar era lo de la vocación, que muchas cosas depende de tener vocación o no, porque mucha gente se mete en esta profesión porque no encuentra otra cosa, porque a priori puede ser una carrera corta que no es relativamente difícil, y hay mucha gente que se mete porque ven que a final de mes tienen el sueldo asegurado y como te van a pagar lo mismo llegando a clase y soltando el rollo que molestándote en tu casa pensando qué actividades voy a poner, qué hacer con los niños, como te van a pagar igual, no hay ningún incentivo, lo que hace la gente es tomar la vía más cómoda. Como no hay nada que te motive, que motive a los maestros, muchas veces acabas optando por acomodarte. Influye mucho en eso la vocación del profesor, si estás haciendo algo que te guste."*

(Celia, LE, 1º).

*"Entonces, si el profesor no tiene vocación no va a saber cómo atender nunca al alumno y las generaciones van cambiando, los alumnos son diferentes, su mentalidad es diferente, sobre todo los de primaria, no es lo mismo*



*la mentalidad que nosotros teníamos cuando estábamos en Primaria que la de los que están ahora en Primaria que tienen la que teníamos nosotros cuando íbamos al instituto, entonces creo que es muy importante que haya una relación muy buena entre profesor y alumno, pero cada año esa relación va a ser diferente, para conseguir esa relación buena vamos a tener que hacer cosas diferentes..."*

(Natalia, EP, 2º).

*"Estoy de acuerdo con lo que han dicho. Pienso que lo más importante es la vocación que tenga el profesor para que haya una buena interacción y que sepa motivar a los niños."*

(Eva, EM, 3º).

*"...hay muchos factores que le pueden influir, pero si se siente motivado y le gusta lo que está haciendo siempre le van a influir positivamente, pero tiene que dejar los factores negativos a un lado. Yo pienso que si le gusta su trabajo, que se supone que le tiene que gustar, yo pienso que los factores no le van a influir."*

(Lucía, LE, 3º).

*"Las primeras variables por parte del profesor es la formación que ha recibido y que le gusten los niños lo primero, porque si vas a trabajar como profesor y no te gustan los niños para nada pues no busques interacción que no la va a haber..."*

(Micaela, EP, 3º).

## **6.8. Categoría: Pensamiento del profesor.**

En esta categoría se pretende recoger las creencias de los hablantes sobre la influencia que puede tener en la interacción los pensamientos de los profesores, sus creencias, prejuicios etc. sobre la educación, la enseñanza, los valores a transmitir etc.

Hemos obtenido un discurso común en los grupos de discusión en el sentido siguiente:

1. La mentalidad del profesor, sus pensamientos sobre la educación y la enseñanza van a condicionar su práctica y van a influir en el tipo de interacciones dentro del aula.

*"También creo que influye la mentalidad del profesor, desde un principio si un profesor, la personalidad que tiene no la puede cambiar... entonces lo que tienes que ver es que el profesor tiene que enseñar unos valores y los valores que tengan los profesores los van a transmitir indirectamente..."*

(Carlos, EF, 1º).

*"...los ideales de un profesor mayor no van a ser iguales que los de una persona joven que verá las cosas de otro punto de vista."*

(Carmen Dolores, EP, 1º).

*"Yo creo que depende de las ideas que tenga el profesor, qué ideas tiene a la hora de enseñar porque aunque le digan has estado así mejor, él tiene una idea de cómo cree que es mejor y es la que sigue. En cuanto al niño depende de la educación del niño, según los valores que le hayan dado. Eso dependerá de los valores que cada profesor tiene y cada alumno."*

(Tania, EP, 2º).

*"¿por qué cada profesor tiene sus distintas mañas para enseñar?, porque lo hace cada profesor bajo su punto de vista, lo que piensa que es mejor para sus alumnos. El ser objetivo es que hubiera una receta mágica que nos dijera hay que hacer las cosas así, así y así. El ser subjetivo es el concepto que tú tengas de educación, porque el concepto que yo tenga de cómo se deba enseñar, la forma de cómo yo veo que haya que enseñar a los alumnos, se puede diferenciar mucho del que puedas tener tú u otros."*

(Mari Carmen, EP, 3º).

*"Yo pienso que sí influye, porque según tu educación, yo a lo mejor creo que es mejor hacer unas que otras y otras personas no. Yo soy muy estricto porque pienso que la educación debe ser disciplina, esto y tal. Si tu piensas que es así vas a impartir las clases así. Yo creo que a la hora de educar habría que ser más objetivo y menos subjetivo. No sólo yo soy así, pienso esto y lo hago así. Yo creo que también hay que pensar más en los niños, en lo más positivo para ellos, en lo más productivo."*

(Mirella, LE, 3º).

*"Yo creo que si influye. Lo que el profesor piense sobre la educación va influir en el tipo de educación que haga con sus alumnos en el aula."*

(Rosa María, EM, 3º).

2. Se deberían evitar prejuicios y predisposiciones de modo que el comportamiento del profesor fuera lo más objetivo posible y así se mejorasen las interacciones.

*"...en cuanto a la forma en que los profesores lleguen a clase y la forma en la que los alumnos estén, influye según la mentalidad que lleven los profesores hacia el grupo, si por ejemplo en el grupo bueno se esfuerzan más en las explicaciones y en el grupo de los malos llegan con mala cara y fulanito qué haces y discriminando y con sarcasmos, a la próxima clase la gente está revuelta y no le gusta el profesor y éste dice que mis alumnos son malos."*

(Antera, LE, 1º).

*"Yo lo que creo es que ir con la idea de que diez van a ser de nivel alto veinte de nivel medio y diez bajo, sería juzgar al alumno antes de conocerlo y estadísticamente vas a acoplar las notas así."*

(Jacob, EP, 2º).

*"Pienso también que hay algunos profesores que llevan las ideas preconcebidas, que se dejan influir por las opiniones de los profesores de los anteriores cursos, si ven que hay chicos muy torpes ni se preocupan porque intenten avanzar, les ponen las mismas tareas que a los más listos."*

(Paqui, LE, 2º).

*"Yo pienso que depende de cada profesor. Yo creo que hay profesores que de ciertos cursos tienen una fama, entonces los profesores llegan a esos cursos con un pensamiento y la interacción que tienen es totalmente diferente; si les hablan mal de ese curso ya van con las uñas fuera y van pendientes de cómo se comportan los alumnos y enseguida saltan. Porque van con una imagen del grupo antes de conocerlo."*

(Teresa, EF, 3º).

## 6.9. Categoría: Roles del profesor.

El Maestro dentro del aula desempeña diferentes roles en su ejercicio profesional. Algunos de los roles referidos a la fase activa de la enseñanza, dejando la fase pre-activa (Planificación) y post-activa (Evaluación de toma de decisiones), más generalizados son:

- El rol de enseñante: El profesor tiene que enseñar determinados contenidos a sus alumnos correspondientes a diferentes áreas según las distintas etapas educativas y niveles.

- El rol de orientador: El profesor además de enseñar contenidos de las materias o áreas es una persona que debe guiar al alumno en comportamientos y actitudes, orientarle no sólo en sus realizaciones académicas sino en aspectos relacionados con la vida fuera del aula.
- Rol de encargado de la disciplina: Aunque puede haber diferentes formas de entender la disciplina y de llevarla a cabo en el aula, en última instancia el máximo responsable de que en el aula haya orden, se cumplan las normas, en definitiva, que haya un clima de respeto, ayuda y trabajo, es el profesor. Aquí tendrían cabida también sus actuaciones encaminadas a mediar entre los alumnos, fomentando relaciones, resolviendo conflictos etc.

Esta categoría, quedaría definida como la que contiene todas las intervenciones de los hablantes que ponen en relación la interacción en el aula con el desempeño de estos roles por parte del profesor, de modo que según se ejerzan dichos roles se generarán interacciones con características diferentes.

Analizando el discurso de los grupos de discusión nos encontramos con un discurso común al respecto caracterizado por las siguientes notas:

1. La interacción dentro del aula va a depender, entre otros factores, del modo como el profesor desempeña sus roles en el aula.

*"Pienso que el mayor peso recae sobre el profesor, él es el educador y él se tiene que encargar de educar, por eso debe recaer más peso sobre él. Dependiendo de su interacción y de cómo él la dirija y de cómo se vaya desenvolviendo en las clases será recíproco, si él no interacciona, los alumnos no van a interaccionar. Partiendo de él será la interacción de una forma u otra."*  
(Lucía, LE, 3º).

*"Yo también estoy de acuerdo con Mónica y Lucía en que tiene que haber un equilibrio entre profesor y alumnos,*

*aunque tenga un poco más de peso el profesor ya que es la persona principal que debe llevar la clase. Dependiendo de la manera cómo actúe el profesor así los alumnos le van a responder de una manera o de otra, si el profesor lo hace bien los alumnos le responderán bien, si lo hace mal, los alumnos se comportarán de mala manera."*

(Micaela, EP, 3º).

2. El profesor debe asumir un rol de mediador entre los alumnos para generar unas interacciones positivas y mejorar el clima del aula.

*"Pienso que el profesor debería actuar de tal manera interviniendo muchas veces haciendo lo necesario para que acepten a ese alumno y no lo dejen de lado porque eso puede repercutir en su trabajo."*

(Celia, LE, 1º).

*"Es importante que el profesor medie en la interacción entre sus alumnos, pero no sólo se consigue con lo que el profesor haga, sino depende de la situación..."*

(Paula, LE, 1º).

*"...ello no conlleva que el profesor siempre tenga que actuar en las interacciones con los alumnos. Pienso que el profesor solamente debería actuar cuando esas interacciones fuesen malas para los propios alumnos, por ejemplo un problema que hubiesen tenido en el recreo o alguna cosa, pues el profesor tiene que tener conocimiento de ello y solucionarlo, pero a la hora de hacerse los grupos de amigos el profesor debe dejar un poco más de libertad a los alumnos y que cada uno actúe como quiera y solamente solucionar los problemas que afecten a una minoría o a un grupo de ellos."*

(Alfonso, LE, 1º).

*"Opino igual que ellos, el profesor es el que debe encargarse de guiar la interacción porque si él ve que un determinado comportamiento no es el adecuado es el encargado de corregirlo porque los alumnos unos a otros no se van a hacer ni caso. Siempre que venga la orden o el consejo de alguien mayor a ti o con más cargo le van a hacer más caso, entonces la interacción debe estar más guiada por el profesor que por los alumnos aunque entre ellos la interacción sea igual."*

(Ana Belén, EP, 3º).

*"Yo es que pienso que no se trata de querer interactuar sino de saber y los niños son pequeños y saber interactuar en un grupo con un profesor, si no les orientas y no les dictas unas normas de comportamiento y de compañerismo, bueno algunos se darán cuenta por sí solos pero pienso que hay que guiarles un poco."*

(Mónica, EF, 3º).

*"Yo pienso que lo utópico sería que en la interacción tuvieran el mismo peso el profesor y los alumnos, pero la realidad es muy diferente, el profesor tiene que estar en la clase como en plan moderador, porque si dejase a los chicos a su libre albedrío, pues sería un poco caótico. El profesor es quien lleva el peso de la interacción, quien debe orientar a los chicos en sus aprendizajes por lo que el peso lo debe llevar el profesor."*  
(Sebastián, LE, 3°).

### 3. El profesor debe fomentar las interacciones positivas entre sus alumnos para generar un buen clima en el aula.

*"Por supuesto que el profesor debe fomentar las interacciones entre los alumnos, aparte de que los educamos para convivir en una sociedad, tiene que vivir entre iguales y es muy importante que aprenda a respetar a gente que no es como él, y siempre que hay un niño que tiene las orejas más grandes o lo que sea, los niños son los más crueles que hay, eso está claro, siempre le meten caña."*  
(Carlos, EF, 1°).

*"Pienso que es importante que el profesor fomente esa interacción, pero al fin y al cabo van a ser los propios chicos quienes salgan solos, las interacciones las hacen los chicos mediante la amistad o hablando de cosas de clase. El profesor puede animarlos, pero nunca si un chico te cae mal pero no te vas a relacionar con él, puedes hablar con él, pero no te vas a relacionar en plan amistoso, eso son los chicos quienes lo van a ir haciendo conforme vayan creciendo."*  
(Javier, EP, 1°).

*"Pienso como Jorge, hay que potenciar que haya una buena relación entre ellos. Si entre todos se llevan bien, siempre algunos se llevarán mejor que otros, va a ser más fácil trabajar con ellos, a la hora de hacer grupos, de hacer cualquier actividad será más fácil que si no se conocen o les da más vergüenza."*  
(Ana, EP, 2°).

*"Tiene que ser el profesor el que fomente las relaciones entre ellos. El profesor debe construir una base sobre la que se formen los grupos de modo que no siempre se relacionen con los mismos sino que se relacionen con los que no conocen etc."*  
(Paco, EP, 2°).

*"Estoy de acuerdo con lo que dijo Patricia, la interacción y la cooperación entre compañeros es algo indispensable en la educación y que el profesor debe fomentar."*  
(Damián, LE, 3°).

*"Por otra parte es esencial que el profesor fomente las interacciones entre los alumnos para que se lleven mejor y que el clima sea bueno."*

(Patricia, EF, 3º).

4. El profesor debe fomentar las interacciones entre los alumnos especialmente en los casos que haya alumnos que no estén bien integrados, que se encuentren rechazados o marginados y para evitar todo tipo de discriminaciones en el aula.

*"En las clases la mayoría de los alumnos se conocen entre ellos, pero siempre hay una minoría que nadie los conoce, suelen ser los más tímidos, que casi siempre están aislados. Suele haber grupos, dos o tres y luego un par de niños aislados y eso duele mucho, esos niños lo pasan realmente mal, por eso en las dinámicas tienes que involucrarlos para que se conozcan entre ellos y entren en los grupos. Normalmente suelen ser grupos muy cerrados, pero se pueden ir incorporando en sus juegos."*

(Amalia, LE, 1º).

*"Yo creo que el profesor debe fomentar las interacciones entre los alumnos porque cuando te enfrentas a una clase, normalmente siempre va a haber algún alumno que destaque por alguna cosa, el que va a ser tímido, el que va a tener algún tipo de problema y si esos niños se aíslan o tienen asumido su rol de que yo soy el más popular y me voy a hacer con el resto de la clase, si va con esa idea y no participa con el resto del grupo, va a tomar el papel de jefe y el profesor no hace nada por reunirlos en un grupo..."*

(Carmen, EP, 1º).

*"Yo creo que es fundamental que el profesor fomente las interacciones alumno-alumno, sobre con los alumnos que se encuentran más apartados, si hay un juego meterlo para que participe de modo que la clase se entienda mejor, pero que aun así la clase siempre se va a entender porque cuando eres pequeño hablas con unos y con otros sin tener vergüenza."*

(Jesús, EF, 2º).

*"Yo pienso que el profesor tiene que ayudar hasta cierto punto a los alumnos a relacionarse entre ellos, pero sólo hasta cierto punto, dando el primer paso para evitar que haya algún alumno excluido del grupo, pero luego debe dejar libertad a los alumnos para que se relacionen con quién mejor se lleven."*

(Elvira EP, 3º).

*"Estaría más de acuerdo con la opinión de Mirella, porque no puedes dejar a unos críos de seis años que lleven la relación entre ellos porque son muy pequeños y no son concientes de las relaciones que se forman. El profesor, como adulto formado, tiene que estar ahí para favorecer la interacción entre todos, que todos sean iguales, que no haya discriminaciones por sexo, por raza, por lo que sea. Yo creo que la mayor parte del peso de las interacciones debe recaer en el profesor."*

*(José, EF, 3º).*

*"Estoy de acuerdo con Patricia y Ernesto, pues aunque las interacciones deben partir de los dos bandos, por así decirlo, el profesor y los alumnos, el que realmente tiene mayor objetividad, por así llamarlo, para coordinarlas, es el profesor, él es el que puede ver si en las relaciones de los alumnos entre sí o entre él y sus alumnos hay algún niño que quede al margen y él puede interceder por él, haciendo trabajos en grupo, buscando que se relacione con los demás niños, eso los alumnos no lo ven, el único que puede remediar eso es el profesor. Aunque deben participar los dos, profesor y alumnos, la mayor responsabilidad es del maestro."*

*(Mari Carmen, EP, 3º).*

*"Estoy de acuerdo con lo que ha dicho Mari Carmen, pienso que el profesor, sobre todo en el tema de interacción entre alumnos, el profesor es el que está cómo, por decirlo de alguna manera, fuera, es el que está viendo lo que está sucediendo en la clase y el que puede intentar si ve que algún alumno se encuentra apartado, mediante trabajos en grupo y actividades así, que lo conozcan más. Los niños no es que no se den cuenta de ello, yo creo que si se dan cuenta, porque muchas veces en clase nadie se junta con uno por cualquier cosa, porque va diciendo algo de él y por ellos mismos no se van a acercar, pero si el profesor les obliga un poquillo si lo hacen."*

*(Mirella, LE, 3º).*



## **7. DIMENSIÓN PERSONAL**

Se ha considerado interesante la inclusión de una dimensión personal que recogiera las diferentes categorías de los hablantes que hicieran referencia de manera explícita fundamentalmente a aspectos personales relacionados con el tema objeto de estudio. La dimensión Personal, se puede definir como aquella que recoge todas las intervenciones de los hablantes que están relacionadas de forma directa o indirecta con la vida personal del sujeto: sus experiencias personales, familiares, escolares y sociales que él relaciona con el tema de estudio.

Inicialmente se definieron a priori dos categorías que se pensaba que iban a resultar de las intervenciones, como así fue, la historia escolar y la formación inicial. Posteriormente al codificar los datos de los grupos de discusión se incluyó una nueva categoría, la experiencia docente, al encontrarnos con diversas intervenciones que se basaban en la experiencia como profesores, que de una u otra manera, han tenido los miembros de los grupos de discusión.

### **7.1. Categoría: Historia Escolar.**

Esta categoría recoge las intervenciones de los hablantes relacionadas con su propia historia de escolares en los diferentes tramos del sistema educativo que han atravesado: Educación infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior, independientemente de los nombres utilizados según la nomenclatura oficial del momento.

Muchas de las afirmaciones, justificaciones y creencias de nuestros componentes de los grupos de discusión están basadas en sus experiencias como alumnos a lo largo de su historia educativa. Existen muchas referencias, de todo tipo, que abarcan casi todas las posibles situaciones que se pueden dar en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo que hace que resulte más difícil encontrar coincidencias y acuerdos entre los asistentes en cuanto a esta categoría. No obstante hemos podido identificar las siguientes coincidencias:

- 1) Muchas de las referencias están relacionadas con la actitud del profesor ante los alumnos y la importancia que tiene dicha actitud a la hora de que los alumnos den respuesta al profesor o interaccionen de una forma u otra en el aula con el propio profesor o con sus compañeros. Esta actitud tiene que ver con el trato que dispensa a sus alumnos, su discurso y la manera cómo desempeña sus roles en el aula, especialmente el rol de mantener la disciplina. Así nos podemos encontrar afirmaciones parecidas y compartidas en los grupos de discusión estudiados, como estas:

*"Yo por ejemplo cuando era chiquitina me pegaban una voz y reaccionaba negativamente. Debes mirar la personalidad de cada niño."*

(Paula, LE,1º)

*"Yo una profesora por subir en la tarima un pié me dijo que era una cualquiera y eso decírtelo cuando te va a preguntar una lección con lo nervioso que te pones delante de todos está fatal, genera un clima muy malo."*

(Amalia, LE,1º)

*"Yo de pequeña, pensando en cómo me trataban a mí y a mis compañeros, había distintos tratos, pero tampoco era... porque un día eras tú quien no te enterabas y otro día era tu compañero".*

(María Isabel, EF,2º)

"Yo he visto profesores en mi Instituto que no se oía volar una mosca en clase y a la hora de hacer exámenes, por temor al profesor, dedicaban el doble que a otras asignaturas y aprobaban.

(Mercedes, EM, 2º)

"...no sea él mismo porque se queda, no sé, se reprime, a mí me pasaba eso en el colegio, los profesores que se imponían mucho me asustaban, no era yo misma en las clases, no participaba, me paraba muchísimo en los ejercicios aunque supiera hacerlos..."

(Ana-Esmeralda, EP, 2º)

"Yo he estado en un colegio de Salesianos y el tema principal para ellos era la disciplina y si te salías de esa línea iban palos y tirones de orejas. Cuando avanzas en los cursos aparecen profesores que no son salesianos o curas y ellos tienen un punto de vista distinto. Teníamos una clase con un salesiano que era estar callados, no abrir la boca, la clase era monótona, él daba su rollo y ya está. Luego llegaba un profesor que no era cura y la clase era distinta, el alumno hablaba, daba su opinión, participaba en clase, por ello influye mucho el tipo de enseñanza que haya en cada colegio".

(José Manuel, LE, 2º).

"Quisiera resaltar que cuando yo iba a sexto de Primaria teníamos un compañero que era el gracioso, había repetido curso, y un profesor que para que no se metiera con el profesor y le dejara dar la clase, le permitía que durante unos minutos dijera unos chistes y a mí eso se me grabó, no sé si esta bien o esta mal, pero estaba muy mal visto. A mí no me parecía correcto que le permitiese decir chistes para que no diese guerra, además nos explicaba a los demás que a él le dejaba porque era algo especial, en fin, discriminándolo un poco."

(Paco, EP, 2º)

"...recuerdo de pequeña que cuando decías algo mal o te equivocabas lo primero que te iban a dar era una torta. Y a lo mejor no la había dado, pero hacía el gesto y, a veces, cuando preguntaba si teníamos dudas, no las preguntábamos por miedo. Y yo creo que eso lo seguimos arrastrando y tenemos ya veinte años, y cuando los profesores nos preguntan dudas, te callas porque ya tienes eso metido dentro desde pequeña. Yo lo he visto, tener un compañero al lado y decirme yo no entiendo nada y preguntar el profesor dudas y no preguntar nadie."

(Mari Carmen, EP, 3º)

- 2) Otras referencias tienen relación con la metodología utilizada por el profesor y su incidencia en las relaciones dentro del aula. No nos detendremos excesivamente en este apartado ya que dentro de la DIMENSIÓN PROFESOR existe una categoría de METODOLOGÍA en que se analiza hasta qué punto la metodología influye, según nuestros hablantes en la interacción dentro del aula. En todo caso hay acuerdo en los grupos de que la metodología es un factor importante en la realidad del aula y, por tanto, para la interacción.

*"Eso es verdad, yo tenía un profesor en el colegio que todos los días nos hacía copiar una hoja de cuadritos por las dos caras, cogías el libro que querías y escribías y él mientras subía las piernas en la mesa y se ponía a leer el periódico, de vez en cuando nos decía algo. Todos los días la tarea era esa. La metodología es muy importante."*

(Carolina, EP, 1º)

*"No es lo mismo nosotros en un nivel universitario que viene un profesor y nos mete un rollo y nosotros reaccionamos, protestamos, aunque no nos hagan caso, pero reaccionamos, pero a nivel de Primaria pienso que los niños se reprimen más, que no reaccionan, entonces eso es un problema."*

(Paula, LE, 1º)

*"Yo recuerdo que tuve un profesor que llegaba a clase y mandaba hacer un ejercicio, se sentaba en su mesa empezaba a leer y se dormía. Para ellos es más fácil ponerte un ejercicio y él hacer lo que quiera."*

(María2, LE, 2º).

*"...suerte que tuve en Primaria es que a la hora de hacer experimentos mi clase estaba en el laboratorio y disfrutábamos más mediante los experimentos etc. Te motiva".*

(Antera, LE, 1º)

- 3) Hay referencias también a las características personales del profesor en función de diferentes variables, aunque aquí no hay acuerdo sobre la influencia de esas características, especialmente edad y sexo. Hay algunos alumnos que afirman que la edad y el sexo influye en las características y comportamientos de los profesores, en general, mientras que otros alumnos piensan, en base a sus experiencias, que dichas variables no son determinantes en los comportamientos, actitudes etc. de los profesores.

*"A mí en quinto, en conocimiento del medio nos dio un profesor y nos explicó el aparato reproductor masculino y femenino y en sexto tuvimos una profesora y también nos lo explicó."*

(Vidal, EM, 1º)

*"Yo no estoy de acuerdo con lo que dice Pilar, yo he estudiado en un colegio en el que mis profesores eran de cincuenta o sesenta años y eran los más cariñosos, les encantaba su profesión, eran sus profesores súper simpáticos que tenían hasta nietos, y nos trataban fenomenal; se han jubilado ahora y a ellos les ha dado muchísima pena tener que jubilarse por la edad, porque eran profesores excelentes,..."*

(Luis, LE,1º)

*"Yo estuve otros cuatro años con el mismo tutor y acabé encantada. Cuando se jubiló íbamos a su casa a tomar café y todo, depende del profesor que te toque."*

(Amalia, LE,1º).

*"Ahora no suele pasar, eso era antes, los profesores incluso formaban dos grupos en la clase los que aprobaban y los que no y nos decían si queréis aprender ya lo haréis. Pero eso era antes, yo lo sé porque mi hermano está estudiando en el mismo centro en que yo estudiaba y tenía como profesores sobre todo a monjas y personas cuarentonas de aquélla época y ahora mi hermano tiene profesores de veintitantos años que se adaptan más a lo que ellos necesitan, están más cerca de su edad. La clase será mejor".*

(Natalia, EP,2º)

*"Matizando lo que decía Natalia, la profesora que a mí me separó no era tan mayor, no era cuarentona ni mucho menos, tendría entre veinte y treinta y a partir de eso los compañeros me evitaban hasta en el recreo, ni nadie se quería sentar conmigo cuando me dio permiso para que me incluyera en el grupo."*

*(Ana-Esmeralda, EP,2º)*

- 4) Hay también numerosas intervenciones sobre la historia escolar que hacen referencia a las características de los alumnos, bien individualmente o considerados como grupo, pero no podemos sacar conclusiones de que haya acuerdo al respecto en todos los grupos de discusión. Se indican a continuación algunas de estas intervenciones.

*"Estoy de acuerdo con Carlos. Yo también he sido repetidor y no por ser repetidor es que seas mal alumno o te portes mal porque hay muchas circunstancias que se dan en la vida personal del niño que puede hacer que repita. Yo por problemas en mi familia tuve que repetir. Los profesores se comportaron igual conmigo y aquí estoy".*

*(Luis, LE,1º)*

*"Yo en cuarto de la ESO estuve con tres personas que no habían repetido ni una vez, tres personas, y éramos treinta y era vergonzoso que sólo tres no fuéramos repetidoras y era gente que decía, como decía Carmen, que es mucho que no quiero tanto, que a mí no me mandes leerme tres libros, y al final los profesores cómo los alumnos no hacían caso les decían que si no querían que no fuesen a clase porque iban a incordiar y nos retrasaron tremendamente".*

*(Pilar, EM,1º)*

*"Yo creo que todo es muy complicado porque si nos ponemos a hablar de nuestra experiencia, yo estuve en un colegio muy problemático con transporte, niños discapacitados, niños de otras razas, éramos un grupo muy heterogéneo y era muy difícil que todos nos lleváramos bien. Las interacciones eran mucho más abundantes porque nos veíamos en períodos de ocio, en el comedor etc."*

*(Mª José, EF,1º)*

*"Yo hablo por mí, pero creo que en la mayoría de los alumnos pasamos, si el profesor te pregunta qué te ha parecido, me da igual, yo me dedico a*

*estudiar mi examen y ya está.”*  
(Jorge, LE,2º)

- 5) Por último señalar que las referencias que los miembros de los grupos a su historia escolar ha ido disminuyendo según que los grupos pertenecieran a cursos más avanzados, es decir, las intervenciones de los grupos de discusión de Primero, superan en número a las de Segundo y estas a las de Tercero. Esto puede ser un indicativo de cómo a lo largo de su formación inicial van adquiriendo nuevos elementos de formación de creencias.

## **7.2. Categoría: Experiencia Docente.**

Esta categoría recoge las intervenciones relacionadas con su experiencia personal como educadores en cualquiera de sus manifestaciones: enseñanza formal, No formal o Informal, es decir se recogen las manifestaciones de sus experiencias como educadores o enseñantes en clases particulares, actividades de campamentos, monitores de diferentes actividades, catequesis religiosas, actividades en el Practicum de la carrera de Magisterio etc., es decir, las intervenciones de los asistentes a los grupos de discusión que hacen referencia a actuaciones suyas como docentes en diferentes situaciones.

En primer lugar hay que decir que el número de intervenciones dentro de esta categoría es muy escaso en los grupos de discusión de alumnos de Primer curso y de Segundo, incluso en un grupo de discusión de primero no hay referencias dentro de esta categoría. Es en los dos grupos de discusión de tercero donde las referencias son más

abundantes. Tomando por tanto como punto de análisis los dos grupos de discusión de tercero, podemos afirmar lo siguiente:

1. La mayoría de las referencias tienen como denominador común la experiencia en el período del Practicum.

Del análisis de las intervenciones no podemos llegar a ninguna conclusión ya que no hay acuerdos sobre lo dicho, “no hay un discurso de grupo”. En todo caso merece la pena destacar cómo hay bastantes intervenciones relacionadas con el comportamiento y las actitudes de los alumnos en función de su procedencia o contexto sociofamiliar y en función de las actitudes del profesor en el aula. Veamos algunas intervenciones sobre lo dicho:

*"Yo al colegio al que voy es de un barrio periférico donde asisten gitanillos y entonces a las muchachas... mi tutora es una mujer y, en mi clase eran diecinueve alumnos entre ellos ocho niños gitanos que hace ninguno caso a la profesora, por qué porque en su casa están acostumbrados a que sus familias no hacen ningún caso a las mujeres, por su cultura. Les puedes decir cualquier cosa que no te hacen caso. A mí me lo han llegado a decir: ¡váh si tú eres mujer!. En ese caso influye."*

(Mari Carmen, EP,3º)

*" influye la situación familiar del alumno porque el colegio en el que he estado de prácticas hay alumnos de dos barrios, uno de clase baja y el otro de clase media-alta y se nota en la clase los alumnos que se preocupan de las clases, que los que tienen una actitud más pasiva suelen ser los de la clase social más baja y los otros tienen una actitud más receptiva y más participativa. Creo que ese factor influye mucho."*

(Sebastián, LE, 3º)

*"Yo lo he visto en mis prácticas, estar el profesor como un mueble en clase sin moverse y los niños lo notan porque no hacen el mismo caso, si no te mueves, te acercas a explicarles dudas, no te hacen caso y acaban haciendo lo que quieren, eso yo lo he visto."*

(MC Valencia, EM,3º)

*"Por ejemplo en mi colegio de prácticas el tutor pasaba a la clase y estaba todo el mundo callado y cuando llegaba cualquier especialista, el de educación física, la de inglés y era como una liberación para ellos, se alteraban... y luego llegaba el tutor, sin hacer nada, pasando por la*



*puerta y todos se callaban, eso me llamó la atención bastante."*

(José, EF,3º)

2. Un tema que se aborda con más amplitud que otros es el de los alumnos con necesidades educativas especiales, de modo que puede ser considerado como uno de los principales problemas a abordar dentro del aula por los futuros profesores. Las referencias abarcan desde la dificultad de atender a la diversidad en el aula, las diferencias de interacción con niños "normales" y "acnees" (alumnos con necesidades educativas especiales), hasta la interacción del profesor con los acnees y la mediación del mismo en las interacciones entre niños acnees y niños que no presenten necesidades educativas especiales.

*"...mejor unos niños que otros, por ejemplo yo estoy dando clase de guitarra y hay algunos niños que te dan más problemas y unos tienen más retrasos que otros, tú al enfrentarte a ellos no sabes qué hacer porque si te dedicas al que sabe más discriminas sin querer al que sabe menos."*

(Mercedes, EM,2º).

*"...entre otras cosas porque yo estoy trabajando con chicos discapacitados y no es lo mismo que cuando estoy en una clase normal y me meto con otros chavales. Siempre la interacción es diferente."*

(Esther, EF, 2º)

*"...en el colegio en el que estaba que la mayoría de los niños eran gitanos menos dos, han hecho clases de nueve alumnos y han tenido que acoplar la forma de enseñar a las características de los niños, aunque a esa clase luego entre el Logopeda o el "PT" a por tres o cuatro alumnos que no saben hacer nada."*

(Micaela, EP, 3º).

*"...he tenido la oportunidad de verlo, el profesor tiene que mediar muchísimo en la interacción de los niños con otros niños que hay en la clase que tienen necesidades educativas especiales. Si un niño, por llamarlo de alguna manera, normal, si no media el profesor es muy difícil que interactúe con otro que tenga necesidades educativas especiales. Por lo que sea los niños se dan cuenta de que son diferentes y si el profesor no media de alguna manera, el niño que tiene necesidades educativas especiales no va a encontrar el apoyo de los compañeros como debería ser."*

(Mónica, EF, 3º)

*"...había una niña que tenía problemas, pero no saben de qué tipo ni los psicólogos, ni los "PT" ni nadie, es una chica que no se comunica con nadie y sin embargo ha cogido mucho cariño a una maestra y la interacción que hay entre la chica y la maestra es muy positiva, lo que pasa es que la maestra está siempre quejándose porque está la chica siempre detrás de ella, que si qué pesada, entonces pienso que si ese factor ya le influye a la profesora, la niña no se adaptará bien."*

(Sandra, EP, 3º)

*"...de que hubiera algún niño retrasado, normalmente las aulas, los compañeros están juntos desde un principio, desde infantil y ahí no se dan cuenta, no aprecian esa deficiencia y según van pasando los cursos lo ven como uno más, saben que tiene algo, pero lo ven como uno más. Yo he visto en un aula una niña con síndrome de Down, y todo esto lo digo en base a lo que he visto, y cuando había que bajar al gimnasio siempre había alguien con esa chica que la ayudaba a bajar, la ayudaba a ponerse las zapatillas y el profesor no tenía necesidad de decir fulanito ayuda a esta niña. Yo creo que los niños desde infantil se educan con esa persona ahí y la ayudan durante toda la escolaridad".*

(Teresa, EF, 3º)

### **7.3. Categoría: Formación Inicial.**

Aquí se recogen las menciones expresas a aspectos relacionados con la formación inicial como maestros, por lo tanto a sus experiencias, opiniones, creencias, expectativas, críticas etc. acerca de la formación inicial que están recibiendo en la Escuela de Magisterio. Esta categoría, como ya hemos dicho recoge las intervenciones que han hecho en los distintos grupos de discusión al respecto de la Formación inicial. Dentro de las diferentes cuestiones abordadas en este sentido, nos encontramos con una línea de discurso que es compartida por todos. Por lo tanto podemos afirmar que existe un discurso común de los grupos que puede quedar resumido en la siguiente afirmación: "Las interacciones profesor/ alumno en el aula se tratan en la Carrera de Magisterio de una manera superficial sin hacer un análisis profundo de la misma y desde un enfoque

excesivamente teórico”. Apoyando esta afirmación pueden servir como testimonios las siguientes citas:

*"Yo creo que todos los días aunque cada profesor lo lleva a su terreno, casi siempre salen temas de interacciones en el aula y de problemas de interacciones en el aula. Nosotros que tenemos asignaturas como Física y Geografía ahí no se toca el tema, pero en otras sí."*

(Ana, EP, 2º)

*"Todo eso que nos dicen aquí está muy bonito, que tenéis que conocer a los alumnos y llevarlos bien con ellos, pero eso no siempre va a ser así, siempre se van a dar casos en los que..."*

(Alberto, EM, 2º)

*"Ahora mismo a nosotros se supone, vamos se supone, que nos están formando para maestros y yo no digo que haya una asignatura que se llame cómo tratar con los niños o cómo tratar a un niño tal o cual, pero no sólo con las prácticas después de la carrera, se debería hacer más alusión al trato con los alumnos, no sólo los tres meses de prácticas en tercero, tener más conocimiento en cómo iniciarte en el trato con los alumnos y tú te enfrentas a una clase más guerrera o tal y no sabes cómo enfrentarte. En algunas asignaturas se debería dar menos teoría o asignaturas que ves que tienen menos valía e incidir más en la práctica con los niños."*

(Cristina, LE, 2º)

*"La manera de salir mejor preparado de magisterio es que tengas más prácticas, porque de lo demás, Psicología en primero teníamos mucha, este año teníamos Bases pedagógicas etc. tenemos muchas clases pero son teoría y la única manera serían más prácticas porque si los profesores de magisterio te ponen ejemplos es lo que harían en tu lugar."*

(Jesús, EF, 2º)

*"Se deberían plantear supuestos prácticos, por ejemplo al entrar en el aula te pueden pasar estas cosas, esto, entonces tienes que hacer esto, ir por aquí, es decir unas estrategias de actuación docente, pero cuando llegas al aula por primera vez no sabes que hacer y los alumnos te las dan todas en el mismo sitio. Un alumno te dice una cosa y te lo crees, otro te dice otra distinta y también."*

(José, EF, 3º)

*"La interacción es un tema que tenemos en mente, pero no se le dedica mucho tiempo como tema principal y debería ser algo más importante. Aquí en la Escuela de Magisterio no se nos dice cómo debemos interactuar, creo que lo iremos aprendiendo con el día a día."*

(Ana Belén, EP, 3º)

*"Estoy de acuerdo con mis compañeras y más o menos lo que sabemos de la interacción es lo que cada uno pensamos porque no se ha tratado específicamente. Una vez que oí algo sobre el tema fue que se consideraba como un principio básico de la educación, pero no se ha profundizado nunca sobre ello."*

*(Lucía, LE, 3º).*

*"Sobre el tema de la interacción en el aula, pienso que aquí en la Escuela de Magisterio no se le da mucha importancia ya que en todas las asignaturas se toca, pero de pasada, creo que lo que faltan son las estrategias que nos tienen que dar para tratar a los niños, aunque sea difícil porque hay distintos tipos de niños y con cada uno hay que seguir unas pautas, pienso que es un tema que habría que abordar más en Magisterio y de una manera más práctica."*

*(Micaela, EP, 3º).*

## **8. DIMENSIÓN CONTENIDO DE LA INTERACCIÓN.**

Esta dimensión incluye las intervenciones de los asistentes relacionadas con el contenido de la interacción, haciendo mención expresa a determinados contenidos que deberían formar parte de la interacción dentro del aula además de los contenidos meramente académicos.

Una de las categorías establecidas dentro de la dimensión contenido de la interacción es la categoría de valores. En esta categoría se intenta reflejar si los miembros de los grupos de discusión entienden que uno de los contenidos de la interacción son los valores y qué tipo de valores son los que proponen para ser objeto de interacción con sus alumnos.

Del contenido de las transcripciones de los grupos de discusión y de las anotaciones hechas por el moderador-guía de los mismos, se desprende lo siguiente:

- 1) En todos los grupos de discusión hay acuerdo en el sentido de que uno de los contenidos más importantes de la interacción en el aula, al margen de los contenidos de las áreas son los valores, considerándolos de manera independiente de cada una de ellas. Podemos decir que no son entendidos como parte de los contenidos curriculares tal y como los entendía la LOGSE, en su división de contenidos en CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES y ACTITUDINALES, comprendiendo estos últimos las actitudes, los valores y las normas.
- 2) Hay una coincidencia en todos los grupos en tratar valores de carácter social más que individual, valores que tienen relación con la sociabilidad, con el trato con los demás, con las relaciones en un clima democrático en el que deben primar el

respeto, la amistad, el hecho de saber compartir, un comportamiento adecuado en el grupo etc.

*"Lo que dice Javier es verdad, por mucho que el profesor lo intente y enseñe lo que es la amistad, el compañerismo, pero a la hora de la verdad los alumnos son..."*

(Paula, LE, 1º).

*"También se les debe enseñar unos valores de compartir, de cómo deben tratar a los demás y eso se aprende en la interacción de unos con otros."*

(Mirella, LE, 3º)

- 3) No hay un acuerdo total en todos los grupos de discusión acerca de los valores sobre los que versaría esa interacción. Hay dos grupos de discusión (gd1b, dg2a) en los que el valor consensuado es el de la responsabilidad:

*"...y que vayan asumiendo distintas responsabilidades y que las responsabilidades se varíen en los niños, no siempre las mismas. Mi hermano ahora mismo está con su mejor amigo en el colegio que tiene una pérdida del noventa por ciento de la visión y lo tienen así durante todo el curso, él sentado a su lado y su responsabilidad es estar pendiente del otro y pienso que se deberían cambiar las responsabilidades porque una sobrecarga de responsabilidad es mala."*

(Amalia, LE, 1º).

Hay otros dos grupos que hablan de los valores en general (gd2b, gd1a):

*"...pero hablar con ellos, hacerles ver lo que está bien de lo que está mal. Vamos que es más importante que sepan comportarse en cada situación más que enseñarles cuántas son dos y dos que también es importante, pero si no se les enseña a ser personas educadas, buenas personas, aunque en eso juegan mucho los padres, si no les enseñas eso no sirve de nada que les enseñes cuántas son tres más tres. Vale más enseñarles cosas morales y éticas, que sepan comportarse que lo otro."*

(Alberto, EM, 2º).

## **CAPITULO VIII. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.**

*“Las culturas de la enseñanza como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que estos piensan, dicen y hacen.”*

**(A. Hargreaves, 1996:190)**

## 1. ANÁLISIS DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS.

Muchos autores entienden que el análisis comienza con el diseño de la investigación y concluye con la presentación de la información obtenida tras el análisis final de los datos. Valles (2000:223) hace referencia al proceso de análisis de un estudio con entrevistas (Cea y Valles, 1992) en el que siguieron cuatro pasos:

1. Lectura de las transcripciones, delimitando o subrayando los textos que hacían referencia a las secciones en que se dividió el guión y codificándolos al margen para indicar a qué sección correspondían.
2. Agrupar los fragmentos de cada sección, separándolos de sus entrevistas originales sin perder la identificación del origen de cada fragmento.
3. Interpretación y reclasificación en subsecciones en el caso procedente, del material de cada sección. A este proceso lo denomina Weiss “integración local” (citado por Valles, 2000:223).
4. Integración final teniendo en cuenta algún criterio: eje temporal, sincrónico etc.

Hay que pensar que no existen recetas analíticas para cada caso de investigación ya que los objetivos, las circunstancias y el estilo personal del investigador son diferentes: “No importa el nivel o foco del informe final, no hay un método de análisis o estrategia de presentación de resultados probado-y-verdadero. Los investigadores tienen diferentes estilos, los estudios diferentes requisitos, las audiencias diferentes necesidades” (Weiss, 1994:152).



Otros autores (Marcelo, 1992) recomiendan la combinación de las perspectivas cualitativas y cuantitativa en el análisis de las entrevistas, para ello aplicaron el programa de ordenador AQUAD para el análisis de datos cualitativos. En todo caso hay que considerar todo el proceso del análisis de datos como un proceso interactivo (Figura 8.1) y cíclico de modo que los componentes del análisis se interrelacionan entre sí.

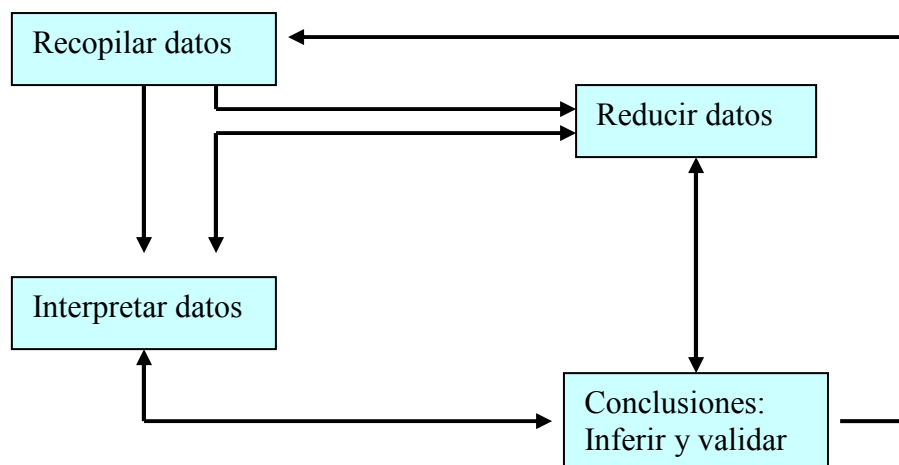


Figura 8.1. Componentes del Análisis de datos. Modelo interactivo. Miles & Huberman, 1984:23.

En el caso de las entrevistas en profundidad procedimos al igual que en el análisis de los Grupos de Discusión, es decir, fuimos analizando la información de acuerdo a las diferentes dimensiones viendo las categorías emergentes y su correspondencia con las dimensiones y categorías diseñadas a priori.

### 1.1. Dimensión ALUMNO.

En la dimensión ALUMNO se han introducido todas las categorías que entendemos tienen relación con el papel del alumno dentro del aula y sus características tanto individuales como considerados en grupo. Se ha incluido también el concepto de diversidad y de atención a la diversidad dentro de esta dimensión. Se podría evidentemente haber considerado la atención a la diversidad dentro de la dimensión PROFESOR, pero no se ha hecho para no duplicar categorías.

#### 1.1.1. Categoría: DIVERSIDAD y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Queda definida como las intervenciones que hacen referencia a la diversidad de los alumnos en cuanto a cualquier variable menos a la variable cultura, raza o etnia y a las intervenciones que hacen mención acerca de la manera de atender dicha diversidad por parte del profesorado.

Analizando las entrevistas, en bastantes casos se hace explícita la idea de la dificultad que puede suponer llevar a cabo en la práctica la atención a la diversidad debido a la gran diversidad que se puede encontrar en el aula, motivado por multitud de factores personales, familiares, culturales, étnicos, religiosos etc.

*"Tratarlos a todos por igual, pero es muy complicado."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Es muy difícil, influyen muchas cosas para llevar la clase con la diversidad de los alumnos."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Lo veo complicado si hay bastante diversidad en el aula."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"Es difícil. Constantemente estamos viendo Colegios con niños de diferentes idiomas, diferentes razas, es difícil llevar eso."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

En bastantes casos también se ofrece como solución de atender a la diversidad el hecho de proporcionar un trato igual a todos haciendo ver a los alumnos que todos somos iguales en esencia a pesar de la diversidad. Es un intento de fomentar el valor de la igualdad que englobaría al de la diversidad.

*"Tratarlos a todos por igual, pero es muy complicado. Amoldarte a la diversidad te tienes que amoldar, pero lo único que puedes hacer es fomentar en los alumnos la igualdad..."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Intentaría tratarlos a todos por igual y darme cuenta donde está la diversidad de cada uno..."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"Pues sobre todo tratándoles a todos por igual."*

(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Yo intentaría que los alumnos vieran que son todos iguales, independientemente de la raza, el color, religión, cultura etc. Todos somos iguales..."*

(entre.023, 3º, Educación Musical).

En algún caso también se piensa que se debería dar más ayuda a los alumnos que más lo necesiten, lo que respondería mejor a una igualdad más compensadora de desigualdades que supongan perjuicio para algún alumno.

*"...la atención a la diversidad no hay que dejar a ningún alumno discriminado por ninguna causa, todos son iguales, las mismas atenciones para todos, e incluso más atenciones para los que tengan más necesidades..."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"A los alumnos que tienen menos capacidades tendría que volcarme más en ellos y tendría más interacción con ellos..."*

(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"Cada niño es un mundo, si no hablamos sólo de razas, sino de niveles intelectuales, de deficiencias, quizás tengan que hacerles más caso a un alumno que a otro, porque lo necesiten..."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

Existen varios casos en los que de manera implícita o explícita se propone como medida de atender a la diversidad el cambiar, adaptar la metodología a la diversidad de alumnos dentro del aula.

*"...en cuanto a la enseñanza si tienes alumnos diversos deberías tener diferentes métodos de enseñanza, ... La metodología la adaptaría en función de cada uno."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*"Intentar buscar un interés común, por ejemplo unos dibujos animados de la Televisión y entonces hacer un teatro u otra actividad relacionada con eso de modo que se unan todos si a todos les gusta. En cuanto atender a las diferencias, no sé, creo que lo que no se debería hacer es dividir en grupos, el de los tontos, el de los difíciles y el de los listos, pero tu saberlo para que el que se le dé mejor las matemáticas que le pueda ayudar a otro."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"... que no les puedes dejar allí al fondo y decirles que te hagan un dibujo, que los dejes colaborar y si hay alguno de ellos que no llega a ser como los demás que hagas lo posible para que haga algo."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

En bastantes casos, el cambio de metodología propuesto se basa en la individualización o personalización de la enseñanza, aunque percibido como no exentas de dificultades.

*"No sé, tienes que individualizar con ellos, pero a la vez hacer un trabajo en grupo."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"...el profesor debe conocer en qué son diferentes unos de otros, si se refiere a capacidades, si unos tienen unas capacidades en unas cosas y otros en otras, intentar fomentar esas capacidades."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"Un aula nunca es homogénea. La diversidad puede ser de muchos tipos, puedes tener niños que aprendan muy rápido y otros que aprendan más lento entonces, aunque siempre se tiende a hablar de que el aula debe seguir un ritmo homogéneo, lo que tu no puedes hacer es que si tu planteas un ejercicio y un niño te lo resuelve en cinco minutos y otro tarda una hora entera en resolverlo lo que no puedes hacer es al que tarda cinco minutos tenerlo mirando al que tarda una hora..."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"...si luego hay que interactuar individualmente porque tengan algún problema o porque necesiten más apoyo también se puede hacer..."*  
(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

Expresamente en algún caso se habla de atender individualmente a los alumnos que necesiten más ayuda por parte del profesor de aula o de un profesor de apoyo haciendo referencia a la realidad actual de los alumnos con necesidades educativas especiales.

*"Ante toda esta diversidad habría que hacer una atención individualizada, pero dentro del aula no llevarte al alumno a una clase aparte, ya que eso al alumno le hace sentirse mal y fomenta un poco rechazo por parte de los otros compañeros. Se deberían atender dentro del aula aunque fuera con otro profesor para que le atendiera individualmente, pero interaccionando con el resto de la clase así no se sentirían tan aislados como ocurre ahora con los alumnos con necesidades educativas especiales."*  
(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

En algunos casos la diversidad es considerada como fuente de conocimiento o aprendizaje o como una forma de riqueza humana que hay que potenciar y respetar.

*"Yo pienso que lo primero que debes hacer es no fomentar nunca un estereotipo, o sea, nunca debes valorar, por decirlo así, al inteligente porque si valoras al inteligente los alumnos que no tienen esa capacidad, algunos se motivarán, pero la mayoría se frustrarán... Debemos mantener la diversidad en cuanto opiniones, en cuanto a todo tipo de cosas y que cada uno tiene sus necesidades y sus capacidades y sus gustos."*  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"La diversidad es muy amplia, yo pienso que la mejor forma de adaptarse a la diversidad no es imponer nuestras normas, nuestra cultura, sino intentar captar, recoger lo mejor de cada cultura, lo mejor de cada uno de nuestros alumnos y mostrárselo a los demás."*  
(entre.021, 3º, Educación Musical).

Sólo en unos pocos casos la diversidad se presenta unida a los conceptos de deficiencias psíquicas o físicas. En muchos casos se habla de una diversidad cultural por lo que se ha constituido una categoría aparte.

*"...depende de qué tipo de alumnos de integración tengas. Si se trata de un alumno con minusvalía psíquica pasa lo mismo, le tienes que prestar más atención..."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"Yo creo que para conseguir que todos los niños se integren, los que son diferentes, los discapacitados o de otras razas, creo que lo mejor es que los compañeros sepan acoger a esas personas que no son iguales."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

*"En cuanto a otro tipo de diversidad, si hay un alumno con síndrome de Down, que no se le discrimine aunque tenga esa enfermedad y trabajen con él de modo que le favorecen a él y se favorecen ellos."*

(entre.023, 3º, Educación Musical).

Dentro de esta categoría se han definido las siguientes subcategorías:

- **Trato igualitario:** Contiene las referencias a creencias en la forma cómo el profesorado debe atender a la diversidad, basándose en un trato igualitario, no discriminatorio de modo que los alumnos perciban claramente un principio de igualdad que no excluye que se pueda dar más apoyo a quien más lo necesite.

*"No sé, intentaría hacerles ver que todos son iguales y mediante dinámicas de grupo y mezclándolos, dándoles responsabilidades a cada uno haciéndoles ver que todos son iguales y todos pueden hacer las mismas funciones, al final se conseguiría que vieran que esas diferencias sólo son superficiales..."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

- **Individualización:** Viene definida por las actuaciones del profesorado que tienden a proponer acciones encaminadas a conseguir una enseñanza

individualizada o personalizada como adaptar la metodología, los tiempos, los apoyos al proceso de enseñanza y aprendizaje etc.

*"Pues un poco llevar una educación individualizada, ver cada alumno lo que necesita sin perder la globalidad...Si cada uno necesita unas necesidades particulares, intentar subsanar esas dificultades, si no un profesor sólo, con un profesor de apoyo para alumnos con más deficiencias o dificultades de idioma sería interesante."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

- Diversidad como riqueza: Incluye las referencias que hacen hincapié en considerar la diversidad como fuente de conocimientos, de aprendizaje, de riqueza humana que hay que favorecer, estimular y comprender.

*"...de la diversidad viene la riqueza de todos, creo que es importante la diversidad de la clase, gracias a eso se podría investigar en otras cosas, por ejemplo si hay un niño sordo dentro de la clase, se podrá investigar sobre la sordera..."*

(entre.008, 1º, Educación Musical).

#### 1.1.2. Categoría: DIVERSIDAD CULTURAL.

Al ser preguntados sobre las acciones a realizar para conseguir una interacción acorde con la diversidad del alumnado nos encontramos con numerosas referencias a la **diversidad cultural** por lo que consideramos oportuno codificarlas como una categoría más dentro de la dimensión ALUMNO.

La categoría Diversidad cultural queda definida como aquélla que contiene referencias a la diversidad de culturas de los alumnos y al tratamiento educativo que los profesores dispensaría a dicha diversidad.

En las respuestas tenemos dos referencias claras en muchos de los casos, una a los alumnos inmigrantes, emigrantes o extranjeros hechas explícita o implícitamente y otra hacia los alumnos de la etnia gitana aunque en menor proporción.

*"No te puedes basar sólo en un niño gitano si lo tienes en el aula y a los demás dejarlos de lado. Es que tienes que hacerlo, no sé, de una manera en la fueses ayudándolos a todos y que lo hicieses en clase, que te fueses pasando por las mesas."*  
(entre.013, 2º, Educación Física).

*"...con gente de otra cultura a lo mejor hay que prestarles más atención porque no conozcan bien el lenguaje, tengan problemas para entender, para relacionarse, entonces incluso hay que prestarles más atención..."*  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).

En la mayoría de los casos las acciones que se proponen son las de procurar la integración de los alumnos procedentes de otras culturas.

*"Lo que tienes que hacer es porque no sepan español o algo no excluirllos, a lo mejor tienes que sacarlos un poco para intentar enseñarles, lo que debes hacer es intentar que los alumnos que sean de aquí los integren porque por mucho que el profesor lo intente, van a ser los alumnos los que se integren."*  
(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"También debe haber una integración de las diversas culturas, que ellos las conozcan, que sepan que hay distintas culturas, que ellos pueden pertenecer a una y otros niños a otras, pero que las conozcan y se puedan aportar cosas."*  
(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

En algún caso la integración no debe implicar la introducción en el curriculum de temas como el racismo y la xenofobia, dejando estos temas para otras etapas educativas.

*"Me parece genial, cuanto más distintos mejor. No creo que siendo niños tan pequeños haya que darle tanta importancia a temas de adultos, el racismo, la xenofobia, creo que es más sencillo que eso,*



*con la convivencia del día a día se puede lograr que se respeten y que se toleren, no hace falta hablar de machismo, feminismo, no es el tiempo, ya llegará el tiempo de explicarles el machismo, la intolerancia..."*

(entre.008, 1º, Educación Musical).

En otros casos se entiende que en la integración deben poner más de su parte los alumnos inmigrantes de modo que se deben amoldar a la cultura receptora.

*"Pienso que cuando llegas a un país que no es el tuyo es el emigrante quien tiene que poner más de su parte, intentar integrarse principalmente, pero yo intentaría que los demás alumnos no lo miren como un bicho raro, que lo vieran como una persona más, todos somos distintos, aunque tenga la piel negra o la piel morena, no pasa nada porque sea distinto. Intentaría para que se integrara ver su cultura y que la conocieran los demás alumnos.*

(entre.005, 1º, Educación Física).

*"Pienso que es un grave error que nos amoldemos a culturas que son muy respetables... y los chicos que por su diversidad cultural no puedan o no quieran tomar todo lo que el profesor les quiera dar, yo creo que no hay que cambiar y a estos chicos hacerles ver... que por el bien de su cultura deben absorber."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

En otro caso la integración se conseguirá mediante una educación multicultural, de modo que se trate de conocer las diferentes culturas, costumbres etc. dentro de un plano de igualdad de trato.

*"Yo intentaría que los alumnos vieran que son todos iguales, independientemente de la raza, el color, religión, cultura etc. Todos somos iguales; intentaría que cada uno conociera las costumbres de cada cual y que las respetara, que no las rechazara."*

(entre.023, 3º, Educación Musical).

La interacción con los alumnos con problemas o desconocimiento del idioma se ve como algo de difícil solución o procurándoles mayor atención, especializada o no para conseguir así su integración y el dominio del idioma.

*"Si son alumnos extranjeros y no saben exactamente el idioma es muy difícil integrarlos en una clase normal, porque lo primero los niños pequeños los van a ver al principio como un bicho raro porque no dominan el lenguaje y tampoco puedes atrasar la clase si te centras mucho en él los niños cogen celos y te van a decir que por qué te centras más en él que en los otros y no se van a dar cuenta que ese niño necesita más tu atención."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"En cuanto a alguna etnia, que sea gitano, que sea de otra nacionalidad que no hable este idioma, no aislarlo, pero si que tenga clase de apoyo, que alguien especializado le ayude porque en una clase en la que todos hablan un idioma y él no, iba a ser un clima un poco tenso pues el niño se iba a sentir un poco discriminado."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"Depende de muchas cosas. Si tienes un niño que sea extranjero, que no hable español, el trato deberá ser muy diferente al que puedas tener con un niño que aunque sea gitano sepa hablar español. Si tienes un niño que venga de África o de un país del Este que no sepa nuestro idioma tendrás que estar sobre él para explicarle las cosas, para enseñarle el idioma. Pero si todos conocen el idioma aunque sean de diferentes razas, si vienen en igualdad de condiciones no debemos darle un trato diferente, los niños lo percibirán y también los tratarían de modo diferente."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

En dos casos se muestran favorables a la atención a alumnos de etnia gitana mediante una educación no discriminatoria.

*"Yo pienso que deben estar todos juntos, no debe haber discriminación, quién te dice a ti que un niño payo sea mejor que uno gitano, pienso que todos los niños son iguales en ese sentido."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

Dentro de esta categoría sólo se ha considerado una subcategoría denominada Educación Multicultural y que vendría definida por la propuesta de que el profesorado ante la diversidad cultural del aula haga una educación basada en las notas de integración, no discriminación, igualdad y fomento del conocimiento de contenidos de las diferentes culturas.

### 1.1.3. Categoría: GRUPO DE ALUMNOS DE CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS.

La categoría Grupo de características negativas recoge las intervenciones relacionadas con las interacciones dentro de grupos cuyas características son negativas y que vendrían dadas por las notas de rebeldía ante las normas, escaso o nulo interés por los contenidos académicos, apatía ante el trabajo escolar, carencia de hábitos y técnicas de estudio y escasas habilidades sociales.

En relación a sus creencias respecto a cómo el grupo de alumnos influye en las interacciones en el aula, la gran mayoría coincide en señalar que dependiendo de las características del grupo así serán las interacciones que se van a generar. No parece que rebose optimismo pedagógico en nuestros entrevistados, pues sólo en un caso se contempla la posibilidad de que el profesor sea capaz de superar la situación.

*"Si, pero el profesor debe ser suficientemente capaz para cualquier sobresalto saber llevarlo y superarlo y anteponer una buena relación a cualquier obstáculo."*

(entre.021, 3º, Educación Musical).

En la mayoría de los casos se diferencia claramente entre grupos catalogados como "malos", es decir con características negativas, rebeldes, "pasotas", revoltosos, desobedientes, muy habladores etc. y grupos "buenos", es decir con características positivas de trabajadores, aplicados, obedientes, respetuosos etc.

Cuando se trata de grupos de características negativas, en todos los casos se piensa que dichas características influyen negativamente en las interacciones dentro del aula.

*"...el grupo es malo entre comillas y por mucho que el profesor intenta hacerse con la clase y tener una buena relación con ellos, la clase se puede mostrar totalmente pasiva o pasar del profesor y no hacer ni caso."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...el profesor ante una situación así se suele poner bastante nervioso y su interacción y su manera de dar la clase suele bajar bastante... lo que más influye es el prototipo de niños, los que suelen dar ruido que se meten con los tímidos y estos no quieren participar."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Aunque un profesor se preocupe de mantener las mejores relaciones con los alumnos, siempre será más difícil en un grupo donde haya muchos niños conflictivos o que estén dando ruido todo el día o que no les interesa la asignatura..."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"...si la personalidad que tienen en común hace que sea un grupo malo o rebelde no le va a ser fácil al profesor la interacción con ellos, no se van a abrir, van a estar en un plan pasota..."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"si vemos que es un grupo pasivo, que se dedican a hablar entre ellos o no tienen interés por lo que estamos explicando no generarán una interacción positiva."*

(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Si el grupo es conflictivo pienso que la interacción nunca se va a llevar a cabo de una manera normal o buena o positiva..."*

(entre.020, 3º, Educación Física).

En algunos casos se hace mención a que el profesor debe mostrarse más rígido ante un grupo de características negativas.

*"...hay grupos en los que los profesores tienen que ser rígidos a la fuerza."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*"...puede surgir un grupo, por así decirlo, un poco más guerrero, con alumnos más traviesos, que haga que el profesor tenga que ser más rígido y utilizar una disciplina más rígida..."*

(entre.012, 2º Lenguas Extranjeras).

*"...si son niños conflictivos tu tendrás que ser más estricto y no podrás gastar bromas para que ellos las entiendan, tienes que ser más recto porque en una broma ellos siguen haciendo bromas y bromas, van a llegar a perderte el respeto y creerse que eres uno de ellos..."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"...el profesor llega un momento en que tiene que mantener el orden y si constantemente tienes que estar manteniendo el orden y llamándoles la atención la relación se reduce, porque claro si tu tienes que estar siempre regañándoles y ellos siempre haciendo jaleo la relación se reduce a estar como enfrentados."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"...si los niños son más problemáticos, que entran y salen de clase cuando quieren, que hacen lo que quieren, que contestan a los profesores, el profesor se tendrá que meter más con ellos..."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

Hay cuatro casos que explícitamente responsabilizan de las características negativas del grupo a unos pocos alumnos que arrastran a los demás.

*"...hay un grupo con tres o cuatro repetidores que revolucionan a los demás."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria)

*"En primaria hay un alumno o dos peores que mueven a los demás y que hay que controlar"*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*"Los rebeldes, aunque sean los menos numerosos, siempre son los que más se notan en la clase y..."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"...normalmente no es que un grupo sea revoltoso sino que tiene a dos o tres que arman más jaleo..."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

Dentro de esta categoría sólo hemos podido considerar una subcategoría que vendría definida por la creencia en el hecho de que los grupos con características negativas van a generar peores interacciones dentro del aula.

#### 1.1.4. Categoría: GRUPO DE ALUMNOS CON CARACTERÍSTICAS POSITIVAS.

La categoría de grupo de características positivas recoge las creencias que ponen en relación las interacciones en el aula en el seno de un grupo considerado con características positivas y que vendría dado por las siguientes notas: respetuoso con las normas del aula, activo, con interés y motivación por los aprendizajes escolares, con hábitos de estudio y trabajo escolar y con buenas habilidades sociales.

Del análisis de la categoría se puede extraer una sola subcategoría definida por la creencia de que si el grupo posee unas características positivas va a generar mejores interacciones dentro del aula definidas por:

- Mejor clima de aprendizaje.
- Buenas relaciones entre los alumnos.
- Buenas relaciones entre profesor y alumnos.
- Mayor respeto.
- Mayor colaboración entre todos.
- Clima de aula relajado, sin crispaciones ni miedos.
- Menos pérdidas de tiempo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Todos los futuros maestros entrevistados que se manifiestan al respecto piensan que si el grupo de alumnos es “bueno”, entonces las interacciones en el aula serán mejores y por lo tanto el clima del aula y los procesos de enseñanza aprendizaje serán más fluidos.

La mayoría de ellos creen que la interacción será más positiva, habrá mejores relaciones y una menor pérdida de tiempo.

*"Sin embargo en una clase que tienes un grupo bueno, es totalmente distinto, el profesor se puede hacer con la clase, tendrá mejores relaciones que con el otro grupo, perderá menos tiempo porque las relaciones surgirán directamente sin forzarlas."*  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...sin embargo si te toca un grupo mejor, que te escuchen y eso es más fácil poder llevar a cabo lo que quieras hacer como hacer cosas aparte, dinámicas, actividades, si tienes tiempo etc. es más fácil si el grupo lo permite."*  
(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Si tienes un buen grupo, de alumnos apacibles que no armen jaleo, las interacciones serán más fáciles y el profesor tendrá más facilidad para entenderse con ellos..."*  
(entre.005, 1º, Educación Física).

*"Aunque un profesor se preocupe de mantener las mejores relaciones con los alumnos, siempre será más difícil en un grupo donde haya muchos niños conflictivos o que estén dando ruido todo el día o que no les interesa la asignatura, que en una clase en la que los niños están interesados y son formales e intentan atender y seguir las clases."*  
(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"Creo que sí, si te toca un grupo de alumnos que se lleve bien, las interacciones en clase serán mejores, puede haber bromas en clase."*  
(entre.013, 2º, Educación Física).

*"En una clase que va muy bien el profesor se preocupa menos ya que van muy bien."*  
(entre.016, 3º, Educación Primaria).

*"Si, si tenemos un grupo de alumnos que estén dispuestos a interactuar con el profesor habrá una interacción favorable..."*  
(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Y si es un grupo muy bueno, la clase te cunde más, haces mejor las cosas. Yo creo que sí influye."*  
(entre.022, 3º, Educación Musical).

Hay dos entrevistados que creen que el motivo de que el grupo sea "bueno" y por tanto las interacciones sean mejores, se debe esencialmente al hecho de que los alumnos mantengan buenas relaciones entre ellos.

*"Creo que sí, si te toca un grupo de alumnos que se lleve bien, las interacciones en clase serán mejores, puede haber bromas en clase."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Según sea el grupo de alumnos influye mucho porque hay clases que se llevan bien, que hay buena interacción con el profesor."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

En algunos casos se contempla una situación intermedia entre "grupo bueno" y "grupo malo", no obstante consideran que con el grupo bueno las interacciones serán más favorables.

*"Si luego se da el caso de tener la mitad modositos y la otra mitad conflictiva, se va a dar el caso de que los conflictivos le digan a los modositos que te hacen caso que son unos pelotas, entonces siempre va a haber malos rollos entre ellos y entonces el profesor va a tener malos rollos con ellos."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"...sin embargo si son gente que quiere aprender va a ser bastante favorable. También se puede dar una situación intermedia en la que haya unos alumnos que quieran y otros no, en ese caso intentaría hablar con todos para que adoptasen una postura comprensible para que se abrieran al profesor."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"...pero si es un grupo que es variado, que hay veces que se comportan, hacen más jaleo, otras veces están bien, si ves que tu te van respondiendo las actividades que organizas pues la relación será mucho mejor."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

En un caso se plantea la situación de un "grupo pasivo" ante el que el profesor debería fomentar mucho las relaciones.

*"...incluso al revés en una clase muy pasiva que el profesor tenga que fomentar mucho las relaciones."*

(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras)



La conclusión que se saca del análisis de las tres categorías relacionadas con las características del grupo es que según sean las características de los grupos las interacciones serán mejores o peores, de modo que si poseen unas características positivas dadas por las notas de respetuoso con las normas, participativo y trabajador en cuanto las tareas escolares, las interacciones en el aula serán también positivas y mucho mejores que si el grupo no posee esas características o posee las características contrarias.

#### 1.1.5. Categoría: CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.

La categoría Características del grupo recoge las intervenciones que ponen en relación las características del grupo con la interacción dentro del aula. Se excluyen de esta categoría las que se basan en prejuzgar a los grupos como “buenos” o como “malos” que se ha considerado oportuno considerarlas como categorías independientes.

En cuanto a la interacción y características generales del grupo sin entrar en distinciones de si el grupo de alumnos es “bueno” o “malo” nos encontramos que todos los entrevistados que responden a esta cuestión lo hacen afirmando que las características del grupo van a condicionar las interacciones que se den en el aula. Por lo tanto quedaría definida una única subcategoría definida por el hecho de que las características que tenga el grupo va a condicionar las interacciones.

*“Según el grupo así será la interacción, si desde un principio el grupo se muestra receptivo a todo lo que dice el profesor, el profesor va a actuar con ellos de una forma buena, pero siempre va a haber grupitos buenos y malos y el profesor se comporta con ellos de manera diferente y eso se nota mucho. ”*

(entre.006, 1º, Educación Física).

*"Sí. Cada aula es diferente de otra totalmente.  
Para mí el grupo tiene mucha importancia."  
(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).*

*"Las características del grupo, por supuesto. No es lo mismo tener 25 chicos o 25 chicas, de una clase social diferente... Tienes que hacer un estudio de las características de ese grupo de alumnos para ver que le puedes ofrecer en particular. No va a haber un método estándar para todos los alumnos, sino que debes tener en cuenta los alumnos con los que estás trabajando, los niveles que tienen, la procedencia social..."  
(entre.019, 3º, Educación Física).*

*"Si puede influir. Si está unido o no. Si hay un grupo que está totalmente separado, habrá parte de ese grupo que esté más unido al profesor o que lo contradiga. Según cómo sean las características del grupo la interacción no será igual."  
(entre.023, 3º, Educación Musical).*

En alguna ocasión las respuestas van un poco más allá y afirman que las características del grupo van a influir en la labor docente, de modo que el profesor debería adecuarla a las características de sus alumnos.

*"...las circunstancias de una clase pueden hacer que tengas que cambiar lo que llevas planteado."  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).*

*"Influye mucho el grupo, el profesor debe controlar a los niños líderes que son los que van a arrastrar a los demás... lo que debería ver bien que es lo que tendría que hacer según como se comportasen, probablemente tendría que cambiar yo y hacerles la asignatura más agradable, más lúdica."  
(entre.007, 1º, Educación Musical).*

*"... al ver las características del grupo, si son más avanzados o menos, ,más latosos o menos, participativos o menos, tendrá que adaptarse y cambiarlo todo. No puedes llegar con un método y soltarlo según lo tengas planeado desde el principio. De la propia interacción que tu tengas debes recoger información, si esto les ha interesado más o no, si de esta forma han atendido más o no."  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).*

### 1.1.6. Categoría: CARACTERÍSTICAS Y ROLES INDIVIDUALES.

La categoría Características y roles individuales se conforma por las creencias que hacen referencia a las características individuales de los alumnos en las diferentes facetas en las que se puede mostrar la individualidad y a los roles individuales que pueden desempeñar los alumnos dentro del aula (líder, “empollón”, “pelota”...). Sólo se ha considerado una subcategoría que vendría definida por el hecho de que en todos los casos se piensa que las características y roles individuales de los alumnos van a influir en el tipo de interacciones que se generen dentro del aula.

Aproximadamente la mitad de los entrevistados hacen alusión a las características individuales de los alumnos como factor que va a influir en las interacciones dentro del aula. En todos los casos se cree que según sean esas características así se generará una interacción u otra.

Hay una serie de casos que hacen hincapié en los alumnos revoltosos, rebeldes etc., que van a influir en los demás y van a generar con su actitud una interacción negativa dentro del aula no sólo con el profesor sino con sus compañeros.

*“...hay un grupo con tres o cuatro repetidores que revolucionan a los demás.”*  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*“En primaria hay un alumno o dos peores que mueven a los demás y que hay que controlar.”*  
(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*“Claro que sí, porque en una clase siempre hay los típicos prototipos de niños; si en su gran mayoría son los típicos rebeldes...”*  
(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*“...pero si tienes tres o cuatro que te intentan fastidiar siempre condiciona al resto.”*  
(entre.005, 1º, Educación Física).

*"Si, porque si en una clase hay un niño muy revoltoso o un niño que no te deja dar la clase pues normalmente el profesor se quema antes y puede ser que influya a la hora de explicar porque tenga que estar pendiente de esa persona."*  
(entre.022, 3º, Educación Musical).

En otros casos no se hace hincapié en las características positivas ni negativas de los alumnos, sino que de forma genérica se piensa que las interacciones dependerán de las características de cada alumno.

*"Cada alumno es distinto y tiene unas características distintas, se comunican con el profesor de forma distinta... Sí, depende de los alumnos que tengas en el aula tendrás unas interacciones u otras."*  
(entre.005, 1º, Educación Física).

*"Pienso que sí. Yo creo que es muy importante saber aparte de cómo es cada alumno, saber..."*  
(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"Las características individuales y las del grupo cuando un profesor llega al aula lo notará. Sobre todo los primeros días pues si llega con una idea de cómo dar la clase, al ver las características del grupo, si son más avanzados o menos, más latosos o menos, participativos o menos, tendrá que adaptarse y cambiarlo todo."*  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"...porque depende de la personalidad de los alumnos así será el grupo..."*  
(entre.014, 2º, Educación Musical).

Hay un caso que relaciona más que las características, las actitudes de los alumnos en clase con la falta de motivación, responsabilizando de la misma al profesor.

*"Creo que esto hay que cambiarlo porque no hay alumnos malos sino poco motivados, que le despierta poco interés la asignatura."*  
(entre.006, 1º, Educación Física).

En tres casos se hace una propuesta de actuación, de cómo interaccionar con los alumnos en función de sus características y roles individuales.

*"El profesor debe conocer las características de cada uno y tenerlas presentes, tenerlos divididos en grupos en tu lista y relacionarlos para que unos ayuden a otros y que no se note tanto que uno tienen más dificultades."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"Siempre en Primaria los alumnos crean un determinado clima, pues hay un alumno más hablador, el más callado, y el profesor debe actuar en función de los roles y de las relaciones entre los alumnos."*

(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Porque es normal que en una clase haya un alumno problemático o ... Lo mejor sería en las tutorías, no sólo para los alumnos problemáticos, sino con todos, los que destaquen más, los que destaquen menos."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

#### 1.1.7. Categoría: TÉCNICAS PARA CONOCER AL GRUPO.

La categoría Técnicas para conocer al grupo queda definida por las diferentes técnicas, métodos y estrategias que los entrevistados creen que serán más oportunas para obtener un conocimiento óptimo del grupo y a partir de dicho conocimiento establecer pautas interactivas con los alumnos en el aula.

Si analizamos las técnicas que los entrevistados consideran más adecuadas para conocer al grupo de alumnos y así poder mejorar la interacción con él nos encontramos que mayoritariamente creen que se trata de un tipo de conocimiento que requiere tiempo, es decir, se trata de obtenerlo de un proceso y , por lo tanto, la mejor técnica para ello es la observación diaria.

En algunos casos se cree que con la observación diaria sería suficiente para conocer al grupo.

*"Yo creo que simplemente desarrollando las clases normalmente y viéndolos también el patio de jugar. No haría nada especial, porque a las personas se les ve y se les va conociendo cómo colaboran en grupo o no etc."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Observación directa, sobre todo, desde el primer día, viendo cómo el grupo va reaccionando mediante la observación directa."*

(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Lo primero es observar al grupo que en el día a día del aula te va diciendo muchas cosas, lo que pasa que a veces no lo sabes apreciar. Luego una vez que empiezas a conocer al grupo interaccionar con él y de este modo te van diciendo cosas nuevas."*

(entre.021, 3º, Educación Musical).

*"La mejor forma de conocer a los niños es trabajando con ellos, pero no los puedes conocer si llegas y los tienes callados, aquí callados todos y no vamos a hacer más que copiar y leer. Yo creo que con actividades, con juegos, se puede conocer a un niño."*

(entre.022, 3º, Educación Musical)

En otros casos, a la observación diaria se le unen las técnicas sociométricas para completar la información.

*"Para conocer las características me basaría en la observación del día a día, porque cuando tienes un grupo te das cuenta inmediatamente del rol que tiene asumido cada alumno, pero luego también se pueden hacer sociogramas para mostrar las preferencias de los alumnos y conocer las características del grupo."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"La dinámica de grupos es una técnica buenísima y una vez que nos vamos conociendo, el presentarse, no sé. Pienso que la interacción de profesor y alumno se hace con el tiempo... Hay que irlos conociendo poco a poco. "*

(entre.006, 1º, Educación Física).

*"La propia interacción te va a ayudar a recoger la información...Con pruebas para conocer sus gustos."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

Esta observación diaria pero haciendo mención expresa al tipo de trabajo individual o de grupo también se maneja en algunos casos como manera de obtener información sobre el grupo que redunde en plantear formas de agrupamiento que mejoren la interacción.

*"Al principio hacer algún tipo de actividades que el niño pueda mostrarse cómo es. Si haces actividades en grupos también se pueden ver las interacciones de unos con otros, dejándoles que intervengan en clase, porque de otra forma no podrías conocerlos."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*"Lo primero pasar un día entero en la clase y ver cuáles son los graciositos, los que les cuesta y quieren aprender y los empollones. Sería bueno también organizar alguna actividad fuera del aula para ver cómo son fuera del entorno... vas a ver cuáles son activos e intentan colaborar, cuáles son los vagos y cuáles son las ovejas negras."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"...si quieres ver si es un grupo que es mejor trabajando en grupo o les gusta hacer trabajos independientes, una medida sería hacerlos trabajar en grupo y si se desenvuelven bien trabajar en grupo en las diferentes asignaturas y eso es una buena medida para que los alumnos se vayan conociendo al ir rotando los componentes de los grupos y de esa manera se mejora la interacción, también en ocasiones trabajando de forma individual."*

(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Como medidas, haría trabajos en grupo y nada más, dejarles que se puedan relacionar contigo, hacerles ver que lo pueden hacer, que tengan confianza contigo."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Por ejemplo si mandase algún trabajo o actividad centrarme cada vez en un grupo distinto... juntar personalidades distintas en un mismo grupo, intentar hablar con ellos para que vieses que además del profesor eres una persona en la que se pueden apoyar ... que hablen más contigo y cada vez hacerlo con un grupo diferente y así conocerlos a cada uno de ellos."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

Obtener información de otros profesores que conozcan al grupo se ha considerado como fuente de conocimiento, pero no de manera aislada sino acompañada de otras técnicas como las sociométricas o la observación diaria.

*"Pienso que a través de algún juego, diciendo lo mejor y lo peor de cada uno que los demás dijeran también lo mejor y lo peor de los demás. También preguntando a otros profesores que les den clase o les hayan dado clase."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"Si llegas de primero hablaría con los profesores para que me dieran referencias y, sobre todo en el primer trimestre se trata de conocerlos, ver sus características y en función de eso trabajar. No es un trabajo de poco tiempo sino de proceso quizás."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

En algún caso se piensa que la realización de charlas o las tutorías pueden servir a ese propósito.

*"... haría una especie de charla, nos sentaríamos todos en círculo y plantear cuestiones, cada uno que explicara su familia, en qué trabajan... y luego que los alumnos lo fueran diciendo, con quién suelen jugar en el patio, que cosas les gustan, sabiendo lo que les gusta y lo que no les gusta."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"Lo mejor sería en las tutorías, no sólo para los alumnos problemáticos, sino con todos, los que destaquen más, los que destaquen menos. Ver qué piensan cada uno de los niños, si están contentos con el profesor o no, si tiene que cambiar algo."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

*"Bien con charlas, qué pensáis de los compañeros, o por escrito, en una ficha, quién es tu mejor amigo, con quién te quieres sentar... indagar un poco en lo que piensa cada alumno por separado, luego reuniones, charlas se podría ver si están contentos con su grupo, los niños hablan mucho, los niños lo dicen todo, se les podría preguntar casi directamente si les gusta la clase..."*

(entre.020, 3º, Educación Física).



Hay varios casos en los que se considera que sería importante tener datos familiares para conocer mejor a los alumnos al tener referencias de sus familias.

*"Conociendo también el entorno familiar que es superimportante, conociendo todo eso nos podemos adentrar en el mundo del niño y conocerlo más a fondo."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

*"Conocer su situación familiar debe ser importante para saber como van a reaccionar. Alumnos que viven en familias no tan perfectas, no tan estructuradas, deben tener comportamientos diferentes a niños con familias normales, la madre, el padre... Con una entrevista directa con los padres o hablando con el niño en clase o después de clase."*

(entre.011, Lenguas Extranjeras).

*"...y a lo mejor analizando también el entorno familiar en el que se mueven pues ya sabes cómo es al alumno. También los condicionantes que pueda tener. Si conoces un poco al alumno también sabes mejor cómo relacionarte tu con él."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"También preguntaría a las familias que es dónde el alumno se muestra menos pudoroso que con el profesor."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

Dentro de esta categoría se han definido dos subcategorías:

- La observación: Incluye las creencias de que mediante la técnica de la observación se obtendrán datos suficientes para conocer bien al grupo y actuar en consecuencia.

*"Yo creo que en el día a día los conocería. Con la observación, observando al grupo que tienes, viendo los resultados a la hora de tomar una decisión variará según el grupo, puedo ver resultados positivos, negativos o neutros, puedes ir tanteando para ir viendo lo que es mejor para el grupo y puede variar desde principio de curso al final."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

- Técnicas sociométricas: Abarca las menciones a dichas técnicas (cuestionarios sociométricos, técnicas de emplazamiento etc.) como instrumento que, sólo o en unión con otros, nos aportaría datos para el mejor conocimiento del grupo y actuar consecuentemente en relación a la interacción en el aula.

*"Yo utilizaría la excusa de la evaluación inicial para introducir alguna pregunta de los típicos tests que hemos visto en alguna asignatura, con quién te gustaría hacer tu trabajo, salir de paseo, hacer un juego, y veríamos quienes son los chicos mejor preparados académicamente, quienes son los que están apartados porque nadie elige... todo eso ayuda mucho a conocerles y, en la práctica se ve muy fácilmente quién está sólo, a quien le gusta trabajar en grupo..."*

(entre.008, 1º, Educación Musical).

## **1.2. Dimensión AULA.**

La dimensión aula incluye las categorías que hemos considerado importantes como variables influyentes en la interacción. Se han incluido en esta dimensión tres categorías, el contexto físico, la organización individual de los alumnos y la organización de los alumnos en grupos.

Mediante el análisis de las categorías incluidas en esta dimensión se puede ver cómo los profesores en formación piensan que la organización del aula va influir de una manera importante en las relaciones que se establezcan en ella y van a afectar a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la mayoría de los casos nos vamos a encontrar que dan bastante más importancia a los agrupamientos múltiples de los alumnos y a los trabajos en equipo que a una organización de carácter individual.

### **1.2.1. Categoría: EL AULA COMO CONTEXTO FÍSICO.**

La categoría El contexto físico queda definida como la que contiene las referencias a la relación entre interacción en el aula y aspectos tales como el mobiliario, la decoración del aula, las condiciones de luz, sonido, temperatura y ventilación, así como la mayor o menor flexibilidad de los elementos mobiliarios dentro del aula.

La mayoría de los entrevistados no aluden al contexto físico del aula de una manera explícita, sólo en tres casos lo hacen y lo relacionan con la disponibilidad o facilidad para realizar diferentes tipos de actividades.

*"No sé, en música no vamos a tener un aula normal en la mayoría de los colegios, de modo que se pueda andar, moverse en el suelo... Yo si fuese una profesora de otra asignatura utilizaría distintos espacios, me iría al patio, creo que es muy pobre estar siempre en el aula y utilizar los mismos métodos siempre para enseñar y para evaluar, ya es hora de innovar un poco sobre todo en primaria."*

(entre.008, 1º, Educación Musical).

*"Si, hoy hemos tenido que bailar y hemos tenido que echar todos los pupitres para atrás. Si la clase fuese más grande o permitiese mover los pupitres podríamos caber mejor, los chiquillos bailar mejor y nos podríamos ver las caras, porque hemos tenido que hacer dos corros para poder hacer el baile. La clase tiene que ver mucho, si estuviese en fila india no podríamos dar las clases de música."*

(entre.022, 3º, Educación Musical)

En algún caso se relaciona el contexto físico del aula con las relaciones entre alumnos, aunque dando más importancia al profesor y a los alumnos que a la disposición del aula.

*"Cambiaría la disposición del aula ya que, a veces se generan ciertas jerarquías que no son las más apropiadas... La disposición del aula es importante, pero no es lo más importante, depende más del profesor y de los alumnos que del sitio donde se haga la clase."*

(entre.014, 2º, Educación Musical)

Sacamos como conclusión que no parece una variable importante a considerar por los entrevistados, destacando en todo caso la importancia dada al mobiliario y a la organización del espacio que debería permitir una gran flexibilidad.

### 1.2.2. Categoría: ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS.

La categoría Organización en grupos queda definida por las intervenciones que hacen referencia a la relación que puede haber entre la interacción y el hecho de que los alumnos estén agrupados en equipos, por parejas etc.

Analizadas las codificaciones específicas de esta categoría encontramos que en todos los casos menos en uno que no se manifiesta al respecto, tenemos creencias y opiniones de nuestros futuros maestros que, en líneas generales encuentran más ventajas que inconvenientes a este tipo de agrupamiento y que en muchos consideran que fomentan las interacciones entre el profesor y sus alumnos y entre estos.

Hay algunos que aunque reconociendo que se va a producir una relación más directa, sin embargo hay ventajas pero también inconvenientes.

*"...entre los propios alumnos no se llevan bien pues los trabajos en grupo pueden dificultar las cosas...si los organizásemos de otra forma, en una misma fila, a un mismo nivel, entonces el profesor lo tienes enfrente y tu estás siempre enfrente y entonces la relación es más directa, aunque sea simplemente que el profesor te mire la relación es más directa."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria)

*"...pero si los sientas en grupo a lo mejor te acercas a ellos y la relación no es tan directa, de tú a tú, esta relación les puede*

*parar un poco, les puede impresionar. Si están sentados en grupo y hay alguno que sea tímido y no atreva a preguntar, a lo mejor, otro lo pregunta o le puede decir a ese otro que le pregunte él por no preguntarle tanto. Yo creo que si se mejoraría la relación."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria)

*"...se puede organizar de distinta forma lo que pasa es que algunas veces sería mejor y otras peor, es probar y encontrar soluciones".*

(entre.021, 3º, Educación Musical)

En bastantes casos la organización de los alumnos en grupos piensan que mejora la interacción del profesor con sus alumnos y especialmente las interacciones entre los propios alumnos y, por tanto, la participación en las actividades del aula, redundando en algunas ocasiones en el aprendizaje cooperativo aunque no se cite explícitamente por los entrevistados, pero si se hacen referencia a que los alumnos se podrían ayudar entre ellos, se entenderían mejor ya que su lenguajes es el mismo etc.

*"La interacción profesor-alumno podría mejorarse, pero sobre todo la interacción entre los alumnos. Sentándolos en grupo podrían ayudarse más unos a otros y ser una buena manera de que empiecen a soltarse, mejor que si están sentados en mesas individuales."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria)

*"...van a tener mejor interacción con él si los coloca de una manera que a ellos les guste, en grupo, de dos en dos o de cuatro en cuatro."*

(entre.007, 1º, Educación Musical)

*"Creo que es muy importante. Los alumnos deberían estar todos a la misma distancia del profesor. No es lo mismo ahora en la Primaria estar en la primera fila que en la última fila."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras)

*"En cuanto a estrategias, a mí los trabajos en grupo me gustan porque la relación entre ellos va a mejorar, y es más fácil controlar a pequeños grupitos. Luego que esos grupos vayan cambiando cada semana o cada dos semanas y así vayan conociendo a esos niños. Que se acostumbren a trabajar con niños de mayor nivel de menor nivel".*

(entre.019, 3º, Educación Física).

Ya hemos visto como en la última cita se recoge que sería conveniente la realización de cambios en los agrupamientos de los alumnos, pues bien, esta necesidad de realizar cambios a lo largo del curso y de la conveniencia o no de hacer agrupamientos según las áreas, la encontramos en otros casos.

*"...la disposición de los alumnos yo creo que puede ser recambiarla y ponerlos a todos en grupo, no siempre, sólo en determinadas ocasiones porque hay asignaturas que requieren más atención y más silencio y es mejor que estén separados...Sí que es importante cambiar el entorno, que no se pase un alumno el año con el mismo compañero, un día con uno, otro con otro, que un día estén en grupos de cuatro, otro día de cinco, que se junten los chicos con las chicas."*

(entre.005, 1º, Educación Física).

*"Creo que sí, pero según que asignaturas. Porque hay asignaturas en las que se va a propiciar más que se hagan debates, que los niños expresen sus opiniones, entonces los pondría en círculo en donde todos se ven y tienen más relación entre ellos."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

Nos encontramos con pensamientos de realizar un tipo de agrupamiento u otro teniendo en cuenta más las actividades a realizar que las áreas curriculares concretas, por lo que el agrupamiento quedaría supeditado a la actividad a realizar y no al tipo de área.

*"Si influye la organización del aula en las interacciones, el mobiliario debe poderse mover de un sitio a otro, debe ser práctico porque para ciertas clases se puedan hacer actividades en grupo que no se podrían hacer si tienes mesas fijas. También para realizar actividades más generales de toda la clase se alejan todas las mesas y se deja el centro libre."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"...aunque depende de cada materia o de la actividad, si lo que queremos es fomentar la actividad en grupo, las mesas deberían estar de una forma de tres en tres o de cuatro en cuatro."*

(entre.014, 2º, Educación Musical)

Hemos podido constatar como el agrupamiento en forma de “U” aparece como el mejor para favorecer la interacción y el desarrollo de diferentes actividades en el aula. En algún caso aparece unido a las ventajas e inconvenientes que tendría este agrupamiento.

*"Las mesas en forma de "U", quizás fomenta más predisposición a aprender, aunque siempre habrá alumnos que no puedan aprender y pueda desviar a los demás. Esta disposición puede perjudicar en cuanto que al estar juntos hablarán más, pero creo que esta disposición favorece el trabajo de los alumnos."*  
(entre.003, 1º, Lenguas extranjeras).

*"Si hubiese algún problema se podría solucionar con la colocación de los alumnos en clase, se podrían colocar en un grupo grande en forma de "U". Se podrían colocar juntos los que se gustan con los que no se gustan para ver si eso se podría mejorar...si el grupo está colocado de una manera determinada y no funciona porque se genera mucha palabrería y no funciona, pienso que cambiando la colocación del aula, el profesor poniéndolos en forma de "U", que esté siempre viéndolos, se podría mejorar, de esa manera los podría, entre comillas, controlar más y hablar más con ellos y ser más receptivos los alumnos con el profesor y el profesor con los alumnos."*  
(entre.020, 3º, Educación Física).

En otros casos, bastante numerosos, se piensa que la forma de agrupamiento en forma de “U” es muy útil para el nivel de Educación Primaria ya que además de fomentar la interacción, mejora la motivación y de los alumnos y permite que todos los alumnos se encuentren a la misma distancia del profesor lo que evitaría pérdidas de control del profesor con respecto a los alumnos más alejados.

*"Yo pienso que es mucho más participativo y van a estar más relacionados entre ellos y entonces te va a ser más fácil entrar en el grupo, si están las mesas por ejemplo en forma de círculo, que se ven todos entre ellos, que si están en filas. Otra cosa que también es muy importante es no separar a los que son más estudiosos de los que son menos, lo mejor es tenerlos todos al revuelo, mezclados y en forma circular contigo en el centro."*  
(entre.010, 2º, Educación Primaria)



*"Una de las formas mejores de distribuirlas es en forma de "U" para que todos los alumnos estén al mismo nivel del profesor, que no haya uno más cerca y otro más lejos, sino que todos los alumnos puedan ver al profesor y estén a la misma distancia, que no haya unos delante y unos detrás porque se porten mejor o peor."*  
(entre.016, 3º, Educación Primaria).

*"Sí, cambiaría la organización espacial de las mesas a una forma de "U", en lugar de estar en filas, de modo que hubiera mucho espacio para hacer actividades y que todos nos controláramos a todos."*  
(entre.023, 3º, Educación Musical).

Podemos diferenciar tres subcategorías dentro de la categoría de Organización en grupos:

- Organización en grupos positiva ("U"): Queda definida por las creencias de que una organización de los alumnos en grupos y especialmente en forma de "U" dentro del aula va a favorecer no sólo las interacciones dentro del aula sino también los aprendizajes.

*"...el profesor debería situarse de forma estratégica, en forma de "U" por ejemplo, que controle a los niños, pero dentro de los niños, eso mejora mucho la interacción. Además la forma de motivar a los chicos es superimportante cuando te colocas en círculo, cercano a todos, los chicos se relacionan entre todos."*  
(entre.006, 1º, Educación Física).

- Organización en grupos positiva ("No U"): Queda definida por las opiniones de que una organización en grupos de dos, tres, cuatro e incluso más alumnos va a provocar una mejor interacción dentro del aula y unos mejores aprendizajes.

*"A mí me gusta más cuando están colocados de dos en dos o en grupos para que puedan trabajar colaborativamente entre ellos. Así pueden interactuar entre ellos y además el profesor puede moverse libremente por toda la clase, acercarse a un grupo, a otro, comunicarse también entre unas mesas y otras."*  
(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

- Organización en grupos flexible: Se complementa con la subcategoría de Organización individual flexible, ya que se define por las creencias de que la organización en grupos debe depender de las áreas y de los contenidos de las diferentes áreas.

*"Creo que sí, pero depende de las asignaturas, en Lengua no los juntaría. En plástica u otras los juntaría para realizar trabajos en grupo. En matemáticas si los juntaría de dos en dos por ejemplo para que se ayuden y se puede quedar mejor con la explicación del compañero que la que tu le des porque se lo dicen con sus palabras. Según las materias se unirían o los tendría de uno en uno."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

### 1.2.3. Categoría: ORGANIZACIÓN INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS.

La categoría Organización Individual hace referencia a la organización del aula mediante un sistema de agrupamiento individual de los alumnos. Tiene una gran relación con la distribución de las mesas de los alumnos en el aula respondiendo a una disposición en filas de a uno.

La sensación que se tiene después de haber analizado esta categoría es la de que los futuros maestros apuestan claramente por una enseñanza basada en el trabajo en grupo, en los agrupamientos de alumnos que dejen a un lado la rigidez de la disposición en filas de a uno dentro del aula.

Hay un conjunto de entrevistados que responden que mediante un sistema de agrupamiento individual de los alumnos no se beneficia la interacción e incluso se

promueve el aislamiento de algún alumno o el aburrimiento general, considerándose esta forma de trabajo como fría.

*"...la relación es más distante, el profesor no puede abarcar todas las filas a la vez."*  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...no es lo mismo estar en una disposición en filas que sólo ves la espalda y te da corte participar por si cuchichean por si dices algo mal."*  
(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"...pienso que hay distribuciones en las que se deja a un alumno aislado porque quede impar es horrendo."*  
(entre.006, 1º, Educación Física).

*"...por ejemplo estar sentado de uno en uno en una clase de matemáticas, los alumnos se aburren."*  
(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"Si tenemos una organización con los alumnos sentados individualmente, en filas, es una organización fría."*  
(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"distribuciones de aula que los alumnos se quedan un poco aparte y esos chicos es como si no participasen de la clase y eso no beneficia la interacción del grupo con el profesor."*  
(entre.020, 3º, Educación Física).

Hay casos en los que los entrevistados relacionan claramente la metodología con el tipo de agrupamiento.

*"ahora mismo los alumnos están sentados individualmente, un alumno puede tener la misma duda que otros muchos y tu tienes que ir de uno en uno explicándoles o solucionándola."*  
(entre.015, 3º, Educación Primaria).

En otros casos, se condiciona la forma de agrupamiento al área curricular o a las actividades a realizar dentro de las áreas, aludiendo de forma implícita a diferentes formas de agrupamiento según la metodología a utilizar.

*"Creo que sí, pero depende de las asignaturas, en Lengua no los juntaría. En plástica u otras los juntaría para realizar trabajos en grupo. En matemáticas si los juntaría de dos en dos por ejemplo para que se ayuden y se puede quedar mejor con la explicación del compañero que la que tu le des porque se lo dicen con sus palabras. Según las materias se unirían o los tendría de uno en uno."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Si es una actividad en la que hay que estar bastante concentrado estaría mejor con las mesas de uno en uno."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"...se puede organizar de distinta forma lo que pasa es que algunas veces sería mejor y otras peor, es probar y encontrar soluciones."*

(entre.021, 3º, Educación Musical).

Dentro de esta categoría nos vamos a encontrar con dos subcategorías:

- Organización individual negativa: que quedaría definida por aquellas creencias que consideran que una organización individual de los alumnos como se ha indicado al comienzo en la definición de la categoría, va a empeorar las interacciones que se produzcan en el aula perjudicando también los aprendizajes y el interés de los alumnos.

*"si la metodología es siempre de trabajo individual y la explicación dirigida del profesor normal, pues eso siempre te limita el plano de las relaciones, tú te quedas en un plano y los alumnos están en otro."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria)

- Organización individual flexible: Queda definida por las intervenciones que condicionan el tipo de organización de los alumnos a las diferentes áreas curriculares e incluso a los diferentes contenidos dentro de una misma área.

*"en otras asignaturas es el profesor el que exponga y los demás estén atentos es mejor una disposición en filas, todos frente a la pizarra. Si influye y favorece cambiar la organización de vez en cuando, según los temas y las asignaturas."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

### 1.3. Dimensión CLIMA DEL AULA.

En la dimensión CLIMA DEL AULA quedan incluidas las categorías relacionadas con aspectos que pueden influir en el clima del aula como son los valores fomentados en los alumnos por parte del profesor, valores de carácter individual o social y los hábitos que el profesor quisiera desarrollar en sus alumnos.

#### 1.3.1.Categoría: VALORES INDIVIDUALES

Comprende las creencias y pensamientos de los entrevistados que ponen en relación la interacción en el aula con los valores individuales, tales como la libertad de expresión, la independencia, el esfuerzo, la motivación intrínseca hacia la tarea escolar y el estudio personal entre otros.

Son muy pocos los valores individuales que los entrevistados han destacado y han relacionado con la interacción del profesor con sus alumnos o de esos entre sí; apenas la cuarta parte ha manifestado opiniones sobre este tipo de valores. En algunos casos se inclinan por el trabajo y el esfuerzo.

*"...intentaría enseñarles desde el primer día que hay que trabajar, que no pueden estar dependiendo de nadie, la independencia la trabajaría mucho, pensar que nadie les va a regalar nada"*

(entre.002, 1º Educación Primaria)

*"Debes fomentar valores diferentes como ser alto o bajo, valorar el esfuerzo, la continuidad, porque si valoras simplemente el éxito, vas a dejar un vacío en lo que van a percibir tus alumnos."*

(entre.011, 2º Lenguas Extranjeras)

En otros se habla de la autoestima considerada como elemento fundamental y pilar sobre el que se construiría todo lo demás, y de la sinceridad como base de las buenas relaciones entre profesor y alumno o entre estos.

*"...favorecer en ellos la autoestima, tienes que hacerles sentir que valen para las tareas"*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras)

*"Yo creo que en primer lugar la sinceridad, que no tuvieran miedo a decir la verdad, si se han peleado, o le han quitado el bocadillo que no tengan miedo a decirlo. Si conoces bien las causas sabes también cómo actuar adecuadamente. Si cada uno te da una versión, a cuál crees."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria)

### 1.3.2. Categoría: VALORES SOCIALES.

Dentro de la categoría de valores sociales se incluyen las creencias u opiniones que relacionan la interacción en el aula con los valores de carácter social, que repercuten más en la vertiente social de la persona como la relación con los demás, el respeto al otro, la amistad, el compañerismo, la cooperación, la ayuda y la solidaridad.

Son muchas más las respuestas que hacen referencia a valores sociales que a los valores individuales. Hay una inmensa mayoría de respuestas que entienden que el valor más importante a trabajar con los alumnos es el del respeto, entendido no sólo como respeto del alumno hacia el profesor sino viceversa y respeto de los alumnos entre sí.

*"Principalmente el respeto, tanto el respeto del alumno al profesor, que aunque tu les des confianza sepan que tienen que respetar y sobre todo el respeto entre ellos, que porque a un alumno le cueste más aprender, respetarle, y no sólo que sea más listo o menos, el típico gordito ... respetarle, creo que el respeto es lo más importante."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria)

**"En el respeto, si tu llegas y entras faltando el respeto, si los alumnos no te lo faltan a ti, está claro que se lo van a faltar a los demás, porque lo están aprendiendo de ti."**  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Fomentaría el respeto de unos con otros, la solidaridad, el compañerismo, el respeto también por el profesor a la vez que la confianza, respetar el turno de palabra y las opiniones de los demás."*  
(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Los valores de respeto mutuo hacia los compañeros y hacia el profesor, hacia los materiales, hacia las normas."*  
(entre.020, 3º, Educación Física).

En otros casos nos encontramos con valores encaminados a conseguir una buena convivencia dentro del aula, la no discriminación, la amistad, el compañerismo etc., pero también valores que trascienden la realidad del aula y pretenden conseguir la convivencia en la sociedad en general.

*"Que aprendan a vivir en sociedad, que aprendan a convivir con el resto de la clase, que haya igualdad, que ninguno es más que nadie, que todos somos iguales, que sean solidarios... aprender a vivir en sociedad."*  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"El valor de compartir, hace que la gente sea menos egoísta, por ejemplo en esas clases que no llevan los estuches sino que lo comparten, evitando que unos llevan un súper-estuche y otro lleven el del hermano de hace tiempo...Luego el valor de la amistad... Todas estas cosas son importantes para que una persona sepa estar en la sociedad..."*  
(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"...a debatir que se escuchen unos a otros, hablar, dar tu opinión y respetar las de los demás. Aprender a convivir, saber escuchar, respeto, aprender a hablar ante los demás."*  
(entre.008, 1º, Educación Musical).

De manera implícita se aprecia la necesidad de educar en valores a nuestros alumnos, pero en algún caso esto se hace explícito ante las condiciones sociales en las que vivimos.

*"Pues lo primero que haría sería darles a conocer diversos valores que, por desgracia, no se ven en la Tele, como es la solidaridad, como es la amistad... yo creo que un profesor debe dar a conocer a sus alumnos algo más que su asignatura, valores para la vida."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

*"...conseguir una amistad verdadera. La amistad conlleva solidaridad, sinceridad, la amistad es muy importante, que vean en el profesor un ejemplo."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

Valores de compañerismo, confianza, cooperación etc. en la línea de los valores humanos propios de sociedades democráticas como es la nuestra se aprecian en algunas respuestas.

*"Compañerismo y confianza. Compañerismo con los compañeros, para mí los amigos de pequeño siempre han sido lo más importante. Y la confianza con los profesores de modo que puedas hablar con ellos de fútbol o de lo que sea."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Intentaría inculcarles el camino hacia el trabajo en equipo, la cooperación, tener hábitos de ser respetuosos con los demás, de ser comprensivos, de hablar con la gente, yo pienso que de unidad, que la clase sea una unidad en la que todos nos ayudemos unos a otros."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"La confianza, también, va todo relacionado, si no tienen miedo a relacionarse contigo la confianza aumentará progresivamente."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"...la colaboración en grupo y la interrelación no sólo entre los alumnos sino con el profesor también... el profesor les debe ayudar y los alumnos se sentirán más motivados e incluso en actividades extraescolares que se relacionan más con el profesor."*

(entre.021, 3º, Educación Musical).



Sólo en tres casos se han producido respuestas que hacen referencia a la integración de los alumnos y a la no discriminación, entendiendo que la incorporación a las aulas ordinarias de alumnos con necesidades educativas especiales o inmigrantes es ya una realidad.

*"...solidaridad porque pienso que las clases van a ser multirraciales como ya se está viendo y va a ser muy importante que fomentemos esos valores porque a veces los niños suelen ser muy crueles con ellos mismos."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Yo creo que para conseguir que todos los niños se integren, los que son diferentes, los discapacitados o de otras razas, creo que lo mejor es que los compañeros sepan acoger a esas personas que no son iguales..."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

*"Aceptarnos todos como somos, siempre en las clases hay alguien que ha sido más discriminado, pues intentar que no haya nadie discriminado, poder aceptarnos todos a todos."*

(entre.023, 3º, Educación Musical).

Dentro de esta categoría se pueden establecer dos subcategorías:

- Respeto: Que hace referencia a la creencia de que si el profesor promueve y mantiene un clima de respeto entre el profesor y los alumnos y entre ellos entre sí, esto va a favorecer las interacciones dentro del aula.
- Amistad/ compañerismo: Contempla las creencias de que fomentando y llevando a la práctica una relación entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos con ellos mismos basada en la amistad, la ayuda, la cooperación, el compañerismo etc. se mejorarán las interacciones dentro del aula.

### 1.3.3. Categoría: VALORES DE ACTIVIDAD, AUTONOMÍA, COOPERACIÓN, EMPATÍA e IGUALDAD.

Cuando planteamos a nuestros entrevistados que si fomentando en sus alumnos los valores de ACTIVIDAD, AUTONOMÍA, COOPERACIÓN, EMPATÍA e IGUALDAD, se mejoraría el clima del aula, redundando en mejores interacciones dentro de la misma, en la mayoría de los casos nos responden que la situación casi sería ideal, considerando que dichos valores afectarían positivamente al clima del aula y a las interacciones sociales dentro de la misma.

*"...sería el aula perfecta, pero es muy difícil que se den todos esos requisitos de cooperación, actividad, empatía, igualdad etc.*

*(entre.006, 1º, Educación Física).*

*"La autonomía, la actividad, la empatía, el niño no es tonto, es un niño y se le tiene que respetar dejándole cierta autonomía, cierta libertad, decirle lo que tienen que hacer, pero dejándoles libertad para hacerlas de cierta manera, dentro de unos límites. Creo haber leído algo sobre esto de la Dra. Montessori."*

*(entre.008, 1º, Educación Musical).*

*"Si tienen esas cualidades los niños entonces la clase es perfecta. Si los niños cooperan entre ellos, se ayudan, son activos, se tratan todos como iguales, entonces la clase va a ser mucho mejor y van a tener mejor relación."*

*(entre.010, 2º, Educación Primaria).*

*"Si totalmente de acuerdo, son aspectos fundamentales para que el alumno adquiriera una mejor relación con los demás. Si todo eso se llevara a cabo, que todos los alumnos cooperasen, tuvieran autonomía etc. habría un buen clima en el aula, una buena interacción."*

*(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).*

*"Sí, pienso que todos, fomentando la cooperación, la empatía, se pueden dar cuenta de que haciéndolo así, cooperando, ayudando, las cosas se hacen de mejor manera, son más fáciles."*

*(entre.020, 3º, Educación Física).*

Analizando uno a uno esos valores, vemos que en caso de la ACTIVIDAD se considera un aspecto importante relacionado con las actividades de enseñanza y aprendizaje y con la mejora de la participación de los alumnos en el aula. Podríamos decir que tienen muy asumido el principio del ACTIVISMO de la Escuela Nueva.

*"La actividad por supuesto, ya que para que no se aburran deben estar activos, si se aburrieran acabarían por abandonar la asignatura.*

*(entre.007, 1º, Educación Musical).*

*"La actividad yo creo que sí, si se fomenta la actividad podrán intervenir hasta los más retraídos, será más dinámico."*

*(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).*

*"Pues sí, porque si haces que los niños colaboren, que actúen, que tengan independencia y te metes tú en el papel de ellos, yo creo que se mejoraría mucho."*

*(entre.022, 2º, Educación Musical).*

En el caso de la AUTONOMÍA, es un valor que consideran casi la totalidad de los entrevistados que debe fomentarse en el aula como variable que influye en la mejora de las relaciones y, sobre todo, en la mejora de la responsabilidad, emancipación y del trabajo individual del alumno.

*"...la autonomía, saber cada uno lo que tiene que hacer, dónde están sus límites, creo que es muy importante."*

*(entre.009, 2º, Educación Primaria).*

*"La autonomía también, aunque haya cooperación debes ser autónomo, es como un equipo de fútbol, aunque todos se apoyen una individualidad es una individualidad, no puedes depender siempre de los demás. "*

*(entre.013, 2º, Educación Física).*

*"La autonomía debe ser progresiva, al principio, en el primer curso la dependencia del profesor debe ser mayor, pero luego irá a menos, siendo cada vez más independiente."*

*(entre.015, 3º, Educación Primaria).*

*"También la autonomía que hay que conseguirla de una forma responsable buscando la emancipación*

*del alumno."*  
(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

En el valor de la COOPERACIÓN, el discurso que hacen los futuros maestros entrevistados es casi unánime al considerarlo esencial para la mejora del clima del aula y de las relaciones entre los alumnos, aunque en algún caso se considere que esa situación sería ideal más que real.

*"Sí, por supuesto. Está claro que si tu consigues que los alumnos cooperen entre ellos, se traten de igual a igual, el clima del aula será genial, estarán contentísimos, ayudándose todos unos a otros, pero eso es una clase ideal."*  
(entre.005, 1º, Educación Física).

*"Sí, porque si hay cooperación entre todos los niños se van a divertir más y el clima será más relajado para ellos."*  
(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"Sí, si fomentas sobre todo la colaboración, que los alumnos trabajen en grupo, con sus amigos, que haya un ambiente más distendido habrá una mejor interacción."*  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

El valor de la EMPATÍA aunque en general es considerado un valor a desarrollar en los alumnos, en algún caso no se considera demasiado importante en la jerarquización de valores o se entiende que los alumnos en la Educación Primaria son demasiado pequeños para asimilar dicho valor.

*"La empatía es importante, pero no creo que sea una de las principales cosas que el profesor deba fomentar."*  
(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Creo que son demasiado pequeños para que se sepan poner en lugar del otro. A partir de nueve años es posible que se puedan poner en lugar del otro y entonces el clima será mejor."*  
(entre.009, 2º, Educación Primaria).

En algún caso la empatía es aplicada al profesor, al maestro, pero no a los alumnos.

*"En cuanto a empatía también, ya que hay que comprender cómo te puedes sentir como alumno y cómo te puedes sentir cómo profesor, hay que ver los dos puntos de vista..."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

En otros casos si es considerada como un valor lo suficientemente importante como para fomentarlo en nuestros alumnos.

*"Sobre todo con la empatía, si se les enseñase a ponerse en el lugar de otra persona, es básico, por ejemplo si se les dice ¿por qué has hecho eso?, por ejemplo si ha insultado a un niño, pues ponerse en su lugar ¿qué tal te sentaría que a ti te insultaran?. Yo creo que es hacerles comprender las cosas desde el punto de vista del que lo sufre como mejorarían mucho las cosas."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"importante hacer ver al niño que vea más allá de sí mismo, que piense en sus compañeros, que lo que a él le parece bien, puede haber otros que lo vean mal... no discriminar a nadie."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

Por último, el valor de la IGUALDAD es visto como necesario por casi todos los entrevistados ya que su consecución iría seguida de una mejor interacción en el aula además de ser visto como un valor humano esencial en nuestra sociedad.

*"Yo pienso que la igualdad es lo primero que debe haber en la clase. Si hay un niño muy rebelde en la clase y si se le trata de manera distinta va a haber malas relaciones entre los niños y también con el profesor. Es fundamental que haya igualdad dentro del aula."*

(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"...y luego por supuesto la igualdad es básica, no puedes tratar a un niño de una manera y a otro de otra."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

Hay dos casos en los que a pesar de considerar la igualdad como un valor a fomentar, se considera muy difícil de conseguir dada la enorme variedad de alumnos. Probablemente se ha entendido que el valor de la igualdad signifique igualar a todos en sus características.

*"La igualdad entre los alumnos para mí es una variable más difícil de controlar, porque siempre va a haber alumnos más o menos inteligentes, más o menos abiertos, de mejor o peor aspecto físico, habrá alumnos que busquen más el poder o menos. Bueno está claro que tu siempre tendrás que fomentarla como profesor, pero creo que no es controlable."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"La igualdad de críos es muy difícil, siempre va a haber grupos siempre estará el grupo de los populares, de los tontos y de los feos y aunque ahora veas que está mal, de pequeño no lo piensas, siempre va a haber uno que esté aislado etc. y para meterles a los niños la idea de igualdad en la cabeza es muy difícil."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

En otro caso se dice que alcanzar este valor junto con los demás es pensar más en una situación ideal que real del aula, aunque no descarta la lucha por su consecución.

*"pienso que es muy difícil, sería el aula perfecta, pero es muy difícil que se den todos esos requisitos de cooperación, actividad, empatía, igualdad etc."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

Hay un caso en el que la igualdad es planteada como una igualdad de oportunidades a la que se debe aspirar y a la que el maestro debe contribuir.

*"En cuanto a igualdad, debe haber igualdad de oportunidades para todos."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

Se presentan otros dos casos en los que la igualdad es relacionada con la procedencia haciendo una alusión implícita a la inmigración y el otro dándole un sentido plenamente de valor universal.

*"... fomentar en los alumnos la igualdad, para que no se piensen que por ser de aquí o no son menos que otros y los marginan un poco, entonces debes fomentar la igualdad."*  
(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Yo intentaría que los alumnos vieran que son todos iguales, independientemente de la raza, el color, religión, cultura etc. Todos somos iguales."*  
(entre.023, 3º, Educación Musical)

#### 1.3.4. Categoría: HÁBITOS.

Dentro de esta categoría se han considerado las creencias con respecto a los hábitos a desarrollar dentro del aula y su relación con la interacción. Se ha entendido el concepto de hábito en el sentido más amplio posible de modo que incluye la realización de tareas, el desarrollo de valores, la consecución de procedimientos y el desarrollo de actitudes de una forma habitual a lo largo del período de escolarización de los alumnos al menos en un curso escolar.

La mayoría de los estudiantes mantienen la postura de que es necesario fomentar en los alumnos determinados hábitos relacionados con la educación y más o menos relacionados con la interacción en el aula como veremos a continuación. Las respuestas las podríamos agrupar en torno a tres grupos, las que hacen una referencia clara a la interacción por afectar a las relaciones en el aula, las que se refieren a actitudes relacionadas con temas transversales, y un tercer grupo centrado en el hábito del trabajo entendido como estudio en su acepción más amplia. No obstante, dado la gran

variabilidad y el número poco elevado de frecuencias en cada grupo, no hemos considerado oportuno la formación de subcategorías dentro de la categoría hábitos.

Dentro del primer grupo, nos encontramos con respuestas relacionadas con la disciplina, el respeto, la responsabilidad e incluso los contenidos de tipo procedimental.

*"Los hábitos de disciplina, el respeto, no se qué  
más ahora."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria)

*"Yo me acuerdo que en la escuela de pequeña teníamos  
unas obligaciones por sorteo cada trimestre, pequeñas  
obligaciones que te hacen ser responsable. Eso en el  
tema de hábitos. En el comedor también puedes aprender  
a comportarse."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras)

*"...si a los niños se les enseñan actividades desde  
pequeños lo ven como normal, por ejemplo ir a piscina  
en educación física, si van a la piscina desde los  
primeros cursos se irán acostumbrando y no lo  
conseguiríamos si lo intentásemos en primero o segundo  
de la ESO. Desde mi especialidad si se les acostumbra  
a utilizar en clase de música instrumentos muy básicos  
como maracas etc. si se les acostumbra y aprenden a  
utilizarlos lo verán como algo normal y no llegarán  
luego a una clase y aporrearán un piano..."*

(entre.008, 1º, Educación Musical)

Otras respuestas indican la preocupación por el desarrollo de las clases dando gran importancia a la participación delante de los compañeros y la resolución de las dudas que tengan mediante preguntas al profesor.

*"En cuanto a hábitos, no estar sentado siempre con  
el mismo, salir mucho a la pizarra, hablar con ellos,  
preguntándoles a los alumnos, pero sin presión, que  
no estén acojonados, un negativo, un cero..."*

(entre.005, 1º, Educación Física).

*"En cuanto a hábitos, a la hora de preguntar, saber  
que pueden preguntar en cualquier momento, pero  
siguiendo un orden, levantando la mano, guardando  
el turno de palabra."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"El hábito de trabajar a diario... El hábito de  
preguntar siempre que tengas una duda. A veces  
tienes una duda y te la callas porque el profesor*



*va muy deprisa o tienes miedo o por no quedar en ridículo. Si tu fomentas que si alguien tiene una duda la pregunte y no parezca más tonto que nadie, sino alguien que se preocupa, yo creo que ese hábito lo van a adquirir. Que pierdan el miedo a salir a la pizarra, si el profesor utiliza el hecho de salir a la pizarra como premio o castigo no porque le cogerán miedo, pero si sale a hacer un ejercicio y no pasa nada si lo haces bien o mal e incluso le ayudas, supongo que eso hace más dinámica la clase y hace que haya más confianza y más interacción."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"...pedir las cosas por favor, son cosas que se echan en falta. No correr por los pasillos, no gritar, cuando hablen que levanten la mano."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

Entre las respuestas que hacen referencia a los contenidos transversales introducidos por la LOGSE, se piensa que es preciso desarrollar hábitos sobre todo de educación para la salud aunque también en algún caso está relacionado con la educación vial o las actitudes medioambientales.

*"...hábitos que marca nuestra cultura, por así decirlo, los que tenemos todos, no sé, lo típico que te enseñan cuando estás en Primaria, educación vial, educación bucodental, lavarse los dientes etc."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...también hábitos de cuidar el medio ambiente, la igualdad, no discriminación."*

(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"...y los hábitos de higiene, por ejemplo..."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

*"Hábito de higiene, de ir bien vestido, bien preparado a clase porque, a lo mejor parece una tontería, pero yo he visto a niños que rechazan a otros por ir peor vestidos. El ir bien a clase con sus libros, con sus cosas."*

(entre.020, 3º, Educación Física).

El último grupo como hemos dicho hace hincapié en los hábitos de trabajo especialmente a diario e incluso un trabajo (entiéndase intelectual) que conduzca a aprendizajes funcionales, es decir, que les sirvan para desenvolverse en su vida cotidiana.

*"En cuanto a hábitos, el trabajar día a día, un trabajo diario. Lo más seguro es que les hiciese exámenes semanales, de esos que no valen para nada, sólo para ver cómo van y para que trabajen al día a día."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"El hábito de trabajar a diario, pero ahí falla algo, yo sigo sin ser capaz de trabajar a diario."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Hábitos sobre todo el trabajo, el interés por lo que aprenden, que los alumnos se den cuenta que lo que aprenden les sirve para la vida, les sirve para algo, no aprender de memorieta que no sirve nada más que para pasar un examen y ya está. No sé, el hábito de trabajo..."*

(entre.021, 3º, Educación Musical).

## 1.4. Dimensión FORMACIÓN.

### 1.4.1. Categoría: CONOCER LA INTERACCIÓN.

Comprende las creencias que relacionan la interacción dentro del aula con el hecho de que el profesor se interese y conozca cuáles son las características de la interacción de los alumnos entre sí y de los alumnos con él.

Todos los entrevistados piensan que es necesario que el profesorado se interese por conocer las características de la interacción con sus alumnos. En la mayoría de los casos creen que dicho conocimiento va a contribuir a mejorar el funcionamiento de la clase haciendo referencias a los contenidos académicos, la motivación etc.

*"Sí porque yo pienso que es necesario porque proporciona un mejor funcionamiento de la clase y una mayor motivación del alumno si hay una buena interacción profesor-alumno."*

(entre.003., 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Si desde luego, porque la relación alumno-profesor -padres, todo ese conglomerado de relaciones es algo muy importante para que el profesor desarrolle su labor bien."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

*"Si creo que deberían interesarse porque es un tema muy importante, porque aunque lo más importante sean los contenidos, eso está claro, para que esos contenidos se aprendan bien, es muy importante la relación con los alumnos, la relación entre los alumnos..."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"Creo que el profesor tiene que interesarse por el tipo de relación que tiene que tener con sus alumnos... pues va a ser fundamental, lo primero para saber cómo va a trabajar y luego para tener un ambiente distendido y perfecto en el aula para trabajar a gusto."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

También en otros muchos casos se consideran que conocer la interacción va a posibilitar un mejor conocimiento de los alumnos, sus reacciones etc., y que el profesor actúe en consecuencia.

*"Creo que sí, por supuesto porque cada situación es diferente y tienen que saber estar en cada momento y deben conocer la interacción para saber comportarse en cada momento."*  
(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"Si se deberían interesar, más que nada porque según tú interacciones con cada alumno, con cada alumno es diferente, no te relacionas con todos los alumnos de la misma forma, entonces creo que si sería interesante saber cómo debes actuar con cada alumno... Yo supongo que conocer las características de esa interacción te ayudaría a conocer mejor a los alumnos."*  
(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"Si, creo que sí, al conocer la interacción, el profesor puede conocer mejor al alumno y saber cómo va a reaccionar ante ciertos temas, saber la respuesta que va a dar el alumno, sus reacciones, siendo más fácil y más productivo."*  
(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Yo pienso que sí deberían interesarse para saber cómo llevar la clase mejor, cómo son esos alumnos, lo que tiene que hacer con ellos. Debería conocerlas, debería interesarse en saber cuáles son, para hacer más fácil la convivencia entre el grupo."*  
(entre.020, 3º, Educación Física).

En otros casos se piensa que puede servir para un mejor conocimiento por parte del profesor de las relaciones y de la dinámica del aula.

*"Sí, porque debería saber si la interacción en el aula con sus alumnos es buena, si la dinámica del aula es buena, si la relación con sus alumnos y los alumnos entre sí es buena o no."*  
(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*"Si que se deberían preocupar, las interacciones del profesor con los alumnos son algo fundamentales, es algo importante. Deberían preocuparse por qué se relacionan de una determinada forma y no de otra."*  
(entre.005, Educación Física).

En dos casos se indica la conveniencia de conocer la interacción dando mucha importancia a este hecho, pero sin justificar después cuáles serían los beneficios de dicho conocimiento, simplemente lo expresan de una manera general.

*"Yo creo es lógico, el maestro se debe preocupar por conocer la interacción, se debe preocupar por conocer todas las interacciones que surjan en el aula tanto entre el profesor y los alumnos y entre todos los alumnos. Yo creo que es necesario conocer todas las variables que se dan en el aula."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"Si, supongo que sí, cuanta más información se pueda recabar sobre todos los aspectos mejor. Lo que es la interacción con los alumnos yo creo que es algo muy especial porque de cómo interactúes con el alumno va a influir mucho."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

Podemos contemplar dos subcategorías dentro de la categoría Conocer la interacción:

- Mejora académica: Aquí se expresan las creencias que hacen más hincapié en los beneficios académicos que en los interactivos, fruto de un conocimiento o mejor conocimiento de la interacción en el aula.
- Mejora de la dinámica del aula: Esta subcategoría recoge aquellas creencias de los entrevistados que hacen más hincapié en los beneficios que para la propia interacción y, por tanto de la dinámica del grupo aula, tendría un conocimiento de la interacción por parte del profesor.

#### 1.4.2. Categoría: FORMACIÓN INICIAL.

La categoría Formación Inicial incluye las referencias a la relación que pueda existir entre la Formación inicial de los maestros y la interacción dentro del aula. Dadas las escasas frecuencias encontradas dentro de esta categoría no ha sido posible establecer subcategorías dentro de la misma.

Hay siete casos de los veintitrés entrevistados que hacen referencia a la formación inicial en relación con la enseñanza en general o con el tema de la interacción en el aula. En cuatro de los casos se hace una crítica a la formación inicial dirigida a su escasa validez en cuanto a la preparación para la práctica de la enseñanza en el aula. En algún caso se introducen elementos de crítica constructiva.

*"Yo tengo clarísimo que no daría las clases de educación física como me las están dando a mí ahora."*

(entre.005, 1º, Educación Física).

*"...creo que la carrera de Magisterio no nos está preparando para la práctica. Yo tengo muchos amigos que me lo han dicho así, tu llegas a la clase en las prácticas y no te sirve de nada lo que has aprendido todos esos años..."*

(entre.008, 1º, Educación Musical).

*"Es lo que siempre tenemos, que te sientes un poco perdido, porque hayas dado un montón de psicologías, de didácticas, pero es llegar a una clase y no saber por donde te van a salir los alumnos."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"Pues otro modelo no se nos enseña en Magisterio sobre la interacción."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

Hay dos casos que sin hacer esas críticas, dan más importancia a la práctica de los profesores que a la teoría recibida sobre la enseñanza.

*"...creo que por mucha teoría que sepa, se fijará en la práctica de algún profesor que haya tenido."*

(entre.001, Educación Primaria).

*"Respecto a lo que te enseñan en la escuela de magisterio, yo creo que no te vas a poner a mirar los apuntes."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

En un caso se hace referencia clara a la teoría estudiada durante la formación inicial como elemento que serviría para la práctica en el aula.

*"También algún modelo que hayamos estudiado..."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

### 1.4.3. Categoría: PROFESIONALIZACIÓN.

Se ha considerado una categoría, la PROFESIONALIZACIÓN, cuando los entrevistados al hablar de la interacción hacen referencia a que el conocimiento de ésta puede llevar a manejar aspectos de la práctica educativa que implican una mejora en las capacidades o forma de hacer la enseñanza en el aula. En este sentido nos encontramos que todos los entrevistados que hacen referencia a esta categoría, once casos, consideran que conocer la interacción es un factor profesionalizador ya que puede ayudar a conocer qué metodología, actividades, agrupamientos de alumnos etc. utilizar en cada momento o situación.

*"...porque seguramente si conoces las interacciones podrá conocer la metodología que debe utilizar, las actividades que mejor le irán a esos alumnos, si es un grupo que ve que entre los propios alumnos no se llevan bien pues los trabajos en grupo pueden dificultar las cosas, por eso deberá saber cómo va la clase cómo se relacionan para saber qué cosas tiene que potenciar."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...si no sabe relacionarse con sus alumnos, éstos no van a saber entender lo que está explicando... Necesita saber relacionarse con los alumnos, saber qué cosas les interesan para hacerle una asignatura más motivante..."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"Todas las técnicas y el conocimiento que tengas sobre un alumno, sobre sus características, sobre cómo se relaciona o sobre como debes relacionarte con él, cómo debes explicarle las cosas, todo esto te puede ayudar a llevar la clase mejor..."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Si no conoces cómo interactuar con tus alumnos, hay algunos profesores que simplemente dicen venga lee esto y haz estos ejercicios y eso no es, hay que saber cómo tratar con ellos, cómo explicarles, cómo te van a entender y todo eso."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

#### 1.4.4. Categoría: MODELO DEL PROFESOR EN PRÁCTICAS.

La categoría Modelo del Profesor en Prácticas se refiere a las opiniones sobre cuál es el modelo que van a tener los maestros cuando se encuentren en su período de Practicum con respecto a la interacción que deben mantener con sus alumnos.

Para nuestros entrevistados, el modelo en el que se basará el maestro en prácticas (estudiante de magisterio) a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos coincide básicamente con el modelo que creen que tendrá el maestro novato. El modelo va ser en la mayoría de los casos, el proporcionado por aquellos profesores anteriores que han tenido durante su etapa como alumnos a lo largo del sistema educativo y que más les han gustado por su forma de ser, de relacionarse con ellos, de impartir la docencia etc. o cómo les hubiera gustado que hubieran sido, además el modelo se amplía al maestro-tutor de prácticas, es decir, el maestro con el que tengan que realizar su período de Practicum en un Colegio. Sigue siendo válido lo dicho sobre la fuerza del aprendizaje vicario que realizan los futuros profesores frente a otro tipo de aprendizajes.

*"En cuanto a los alumnos de magisterio en prácticas, lo mismo. Bueno vas a depender mucho del maestro que te toque."*

(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"En el caso de un estudiante de magisterio en prácticas sería lo mismo, basándote en tu experiencia como alumno. También el maestro-tutor de prácticas que será el que mejor te pueda ayudar."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"En cuanto a los estudiantes de magisterio en prácticas se van a fijar sobre todo en el modelo del maestro de prácticas, pero lo van a seguir sólo si les gusta... pero si no les llama mucho la atención van a seguir el modelo del maestro que tuvieron de alumnos con algunas modificaciones."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Al estar en prácticas seguiremos el modelo de la maestra-tutora, aunque también pienso que los*



*profesores que más me han marcado cuando yo era alumna e intentar llevar lo bueno de cada uno..."*  
(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"En cuanto a las prácticas, el mejor modelo es mirando los profesores que hemos tenido, aquellas cosas que les hayamos visto bien seguir con ellas y las que hayamos visto mal, cambiarlas. También influirá el maestro que nos toque de prácticas."*  
(entre.022, 3º, Educación Musical).

Hay otros casos que citan sólo como modelo al maestro tutor de prácticas.

*"En cuanto al estudiante de magisterio en prácticas, quizás siga un poco al profesor que esté en ese momento con los alumnos porque ya conocerá a los alumnos de antes y le podrá dirigir..."*  
(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"El estudiante de magisterio en prácticas seguiría el modelo que le marcase el maestro-tutor..."*  
(entre.010, 2º, Educación Primaria).

El maestro tutor de las prácticas junto a alguna variable más que no sean los profesores anteriores se presenta en dos casos.

*"...a la hora de interactuar con los alumnos es algo más espontáneo, llegas allí y te relacionas como persona con otras personas, como educador, claro. También el maestro de prácticas. Supongo que tendrás que fijarte cómo actúa él que ya conoce a su grupo."*  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"En cuanto al estudiante de magisterio en prácticas se supone que el del profesor tutor de prácticas que de las clases, pero... no tiene que hacer las cosas como vea en otro profesor o cómo le digan sino como él crea conveniente. Se puede aplicar lo de cada maestrillo tiene su librillo..."*  
(entre.014, 2º, Educación Musical).

En menos ocasiones, cuatro casos, citan como modelo a los profesores anteriores que se hayan tenido durante la etapa que han pasado como alumnos en su escolaridad sin decir nada de los maestros de prácticas.

*"En cuanto a los estudiantes de prácticas, lo mismo que te he dicho antes, un profesor que les chocó por la manera de estar en la clase, lo mismo, es lo mismo."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"El estudiante en prácticas seguirá el mismo modelo. El profesor que tuvo y piensas que lo hacía bien."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

Tan sólo hay un caso que piensa que el modelo a seguir para interaccionar con los alumnos por parte de los estudiantes en prácticas será obtenido de los modelos estudiados durante la formación inicial de los maestros.

*"El estudiante de magisterio en prácticas supongo que intentará recopilar un poco lo que haya visto en los tres años de la carrera y, a partir de ahí, crear su propio modelo, no intento imitar a alguien sino, después de lo que saben, intentar hacer lo más apropiado para una clase."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

Dentro de esta categoría hemos considerado oportuno considerar dos subcategorías:

- Modelo del maestro-tutor: Recoge las opiniones que inciden en que el maestro que tutorice las prácticas va a servir como modelo del estudiante en prácticas para interactuar con sus alumnos.

*"El estudiante de magisterio en prácticas se fijará en el maestro-tutor de prácticas. Luego con la experiencia se irá formando su propio modelo de interacción."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

- Modelo Mixto: Recoge las creencias de que no sólo será el maestro-tutor de las prácticas sino también los profesores anteriores que haya tenido en su historia personal como alumno los que servirán de modelo a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos.

*"El estudiante de magisterio en prácticas se fijará en los profesores que ha tenido y en lo que vea del profesor de prácticas que le toque estar."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

#### 1.4.5. Categoría: MODELO DEL PROFESOR NOVATO.

La categoría Profesor Novato, contempla las creencias al respecto de cuál piensan que será el modelo que tendrá un maestro novel, sin experiencia a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos la primera vez que se enfrente a ellos.

Para nuestros entrevistados, el modelo en el que se basará el maestro novato (sin experiencia) a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos va a tener en cuenta en la mayoría de los casos a sus profesores más valorados pedagógica y personalmente que hayan tenido durante su etapa como alumnos a lo largo del sistema educativo. Insistimos en la fuerza que tiene el aprendizaje vicario que realizan los futuros profesores frente a otro tipo de aprendizajes.

*"Pues yo creo que se fijará en un profesor que haya tenido y le haya marcado porque le haya gustado el método que tuviera y principalmente si a él le gustaba pensará que ese un buen método e intentará seguirlo."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"Yo como seré profesora novata, pienso que por*

*tus propias experiencias como alumno, has tenido profesores y sabes sacar las cosas buenas y por tanto probaría con lo que ha funcionado en tu momento con tus profesores."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Supongo que de su propia experiencia como alumno, de lo que él ha visto, del comportamiento y actitudes que ha visto en sus profesores. Si a ti un profesor te ha marcado, que ha sido el mejor profesor que has tenido, no lo imitarás, pero seguirás sus pautas, supongo que partirá de ahí y luego con su propia experiencia que vaya adquiriendo como enseñante. Tus profesores te influirán a la hora de enseñar."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"El modelo que tendrá será el del profesor que tuviste en el colegio que se portaba muy bien con nosotros, que explicaba bien. Si a mí me gusta cómo lleva la clase, yo lo haría igual. El modelo sería el profesor que tuvo y le gustó como ejercía de maestro."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

*"El modelo a seguir será el de los profesores que has tenido cuando eras estudiante. Los profesores que más te han marcado."*

(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Pues yo creo que cuando llegas al Centro, como no sabes bien... por referencias cómo antiguamente en el colegio te trataron ."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

*"Un maestro novato lo primero que hace es comportarse cómo a él le hubiera gustado que se hubieran comportado con él, intentar llegar más a sus alumnos, ser su amigo. El modelo es el del profesor que a ti te hubiera gustado tener..."*

(entre.023, 3º, Educación Musical).

Tan sólo en dos casos se cita la formación inicial de los profesores como fuente de modelos de interacción y unida a otros modelos.

*"...lo único que te sirve es tu experiencia personal cuando has estado en el colegio como alumno, te acuerdas de tus profesores e intentas adaptar toda la teoría aprendida a lo que tu ves que es normal que haga un profesor conforme a lo que tu has vivido."*

(entre.008, 1º, Educación Musical).

*"Yo pienso que lo más seguro es que le pidiera*

*referencias o consejos a los compañeros del colegio que tuvieran más experiencia y también buscando información incluso en Internet. Yo mezclaría los conocimientos que tienen los profesores anteriores, los apuntes de la universidad y la información que encontrase en Internet..."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

En algunos casos también se añaden a los profesores anteriores, los maestros-tutores de prácticas como modelos a tener en cuenta especialmente durante el período del Practicum.

*"Pienso que es el que haya tenido él en su vida como alumno. El del profesor que haya tenido durante las prácticas."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Los modelos a seguir son fijarse en lo que ya hayamos visto, para eso tenemos nuestro período de prácticas. En el período de prácticas nos fijaríamos en los profesores con experiencia..."*

(entre.020, 3º, Educación Física).

*"Yo creo que en el profesor novato influyen todas las experiencias desde que empieza en la escuela, instituto y la universidad, los profesores por lo que has pasado. También va a influir el profesor tutor de prácticas, su forma de actuar."*

(entre.021, 3º, Educación Musical).

Por último, hay casos que piensan que los profesores anteriores que les han marcado significativamente servirían de modelos, pero que no los seguirían totalmente sino que tendrían muy en cuenta las propias creencias sobre cómo debe llevarse a cabo una buena interacción dentro del aula.

*"Principalmente siguiendo sus ideas y sus creencias y según los profesores que haya tenido, que le haya llamado más la atención, con el que mejor se haya sentido, pensará que haciendo lo mismo hará sentirse bien a sus alumnos."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"Siempre tendrá como modelo los profesores que él ha tenido de pequeño, lo que pasa es que no sólo se puede basar en eso, ya que hay que ver las cosas cómo van evolucionando, porque cuando yo me ponga a trabajar habrán pasado veinte años desde que*

*estaba en Primaria. El modelo habría que cambiarlo a tu manera de ser..."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Pienso que lo que va a hacer es una mezcla de lo que él haya visto, que mejor haya funcionado y él crea que mejor le haya funcionado a él personalmente. Pero depende también cómo sea ese profesor, porque si él lo ha visto y lo intenta hacer, pero no va con él o su personalidad no se lo acepta..."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

Podemos establecer dos subcategorías dentro de esta categoría:

- **Modelo de los Profesores anteriores:** Comprende las creencias que hacen mención de los profesores que han tenido ellos en su historia educativa como alumnos.

*"Principalmente en profesores que le hayan gustado a él.... Yo creo que los modelos son los profesores que ha tenido antes, que le ha gustado, que le ha enriquecido... se va a fijar en ese profesor y va a intentar dar la clase de manera parecida a cómo la daba ese profesor o varios, coger una cosa de este, otra de aquél, en profesores suyos que le hayan influido a él."*

(entre.005, 1º, Educación Física).

- **Modelo Mixto:** Contempla las creencias que hacen mención a los profesores anteriores pero además a otras variables.

*"Yo creo que tendría dos modelos, el primero sería el profesor que ha tenido él en la escuela... y luego supongo al profesor que te toque como maestro de prácticas, al tutor de prácticas, al fin y al cabo va a ser el modelo que tienes más cercano... entonces su forma de dar clase pienso que te va a influir. Hombre habrá cosas que no te parezcan bien y las modifiques y cosas que te parezcan estupendas y las adoptes."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

### **1.5. Dimensión MEJORA DE LA INTERACCIÓN.**

En Esta dimensión se han metido las categorías de respuestas que hacen alguna propuesta explícita de mejorar la interacción de los alumnos dentro del aula, tanto entre ellos como con el profesor.

Hay que señalar en primer lugar que se da por supuesto que es el profesor el máximo responsable de la interacción y por lo tanto el que puede tomar medidas para que la interacción mejore. Esta mejora estaría basada sobre todo en el manejo de dos variables dependientes del profesor, su actitud en clase, especialmente hacia los alumnos y la utilización de una determinada metodología. En menor proporción se hace mención al cambio en el desempeño de roles del profesor, relacionados con la enseñanza de las áreas y la disciplina fundamentalmente, y, por último, hay referencias al conocimiento del grupo y a las expectativas que los profesores se hacen de sus alumnos como factores que influyen en la mejora de la interacción. Veámoslo por separado.

#### **1.5.1. Categoría: MEJORA DE LA ACTITUD DEL PROFESOR**

Recoge las creencias de que hay una relación importante entre la interacción y la actitud que mantenga el profesor hacia sus alumnos, es decir, la manera de dirigirse a ellos, de responderles, el status que manifieste, su mayor o menor preocupación por sus aprendizajes y sus problemas etc.

De los entrevistados hay una gran mayoría que piensan que si el profesor mejora su actitud hacia los alumnos esto traería consigo una mejora de la interacción. Esta mejora de la actitud es vista en la mayoría de los entrevistados como adoptar una actitud de amabilidad y cercanía hacia al alumno en lugar de procurar el distanciamiento.

*"No sé, es muy importante a la hora de las interacciones la predisposición del profesor, tanto cómo llegue anímicamente al aula, como en su trato con los alumno."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"...ante un profesor más amable estará más dispuesto a contarle los problemas y abrirse a él, como una persona más cercana a él."*

(entre.005, 1º, Educación Física).

*"...dejarles que se puedan relacionar contigo, hacerles ver que lo pueden hacer, que tengan confianza contigo."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Y al contrario si un alumno te ve abierto, te ve receptivo yo creo que la interacción será más relajada y no tendrás ningún problema y te preguntarán todo tipo de cuestiones."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"Un profesor no tiene que tener conductas rígidas hacia el alumno, ni exigentes, sino que tiene que ser, por decirlo de algún modo, amigo de sus alumnos. Un orientador, que los alumnos le respeten, pero a la vez le vean como un alumno, que puedan confiar en él. Pienso que eso mejoraría mucho la interacción, que los alumnos no tuvieran miedo al profesor, que no tuvieran miedo a expresarse en la clase con el profesor o con sus propios compañeros."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

En algunos casos esta cercanía se concreta un poco más hablando de evitar el "status de superioridad" del maestro. No se trata de afirmar que el profesor y los alumnos estén en un plano de igualdad, sino de no relacionarse con los alumnos utilizando un claro "aire de superioridad".

*"Yo creo que el alumno no debe ver al profesor como una institución muy fuerte, que el alumno no vea una barrera para acceder al profesor, aunque el profesor*



*tiene que estar por encima tanto en conocimiento como de persona y por supuesto de edad y más en Primaria."*  
(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Cambiaría también la forma de dirigirse a los alumnos que siempre normalmente el profesor se suele dirigir con un aire déspota, yo soy el que estoy aquí y tengo la razón sino dirigirse a ellos abriendo las cosas para que los alumnos piensen, no imponiéndoles su postura."*  
(entre.014, 2º, Educación Musical).

También una mayor preocupación por los alumnos parece ser considerada como causa de una mejora de la interacción en el aula. Las relaciones se mejorarán si el alumno capta que el profesor se preocupa por él, le importa que aprenda.

*"Cambiaría esos profesores que no se preocupan por los alumnos y mantendría los aspectos positivos."*  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...el profesor debe involucrarse, debe interesarse mucho por los alumnos, pienso que así la interacción iba a ganar mucho."*  
(entre.006, 1º, Educación Física).

*"Yo creo que los chicos si ven que tu te metes de lleno con ellos y te vuelcas con ellos te respetan mucho más que si te dedicas a estar todo el día con el hacha con ellos."*  
(entre.021, 3º, Educación Musical).

En casos aislados se cita como actitud de mejora el hecho de que el profesor evite los favoritismos, se muestre imparcial y objetivo en sus juicios y comportamientos o adopte una postura que responda a las características individuales de cada alumno, sobre todo en lo que se refiere a sus características de personalidad.

*"...el tema de los favoritismos, supongo que a mí también me pasará al ser maestra, que son muy subjetivos al corregir los exámenes, yo pienso así y eso hay que cambiarlo."*  
(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"...si es un alumno extrovertido tampoco debes ayudarlo mucho, sólo con darle un poco de confianza"*

*va a interactuar, sin embargo si es un alumno más introvertido, que va a costarle más expresarse tendrás que esforzarte más y darle más confianza y hablarle con más delicadeza..."*  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

En esta categoría hemos considerado cuatro subcategorías:

- Actitud de mayor preocupación: Quedaría definida por las creencias en que una mayor preocupación del profesor por sus alumnos, sus problemas especialmente los académicos, va a originar una mejora en las interacciones en el aula.

*"El notar que el profesor se preocupa por ti influye en las relaciones, no sólo el que enseñe la asignatura."*  
(entre.009, 2º, Educación Primaria).

- Ecuanimidad: Queda definida por las creencias en que a una actitud de ecuanimidad, de imparcialidad del profesor ante todos los alumnos le va a corresponder una mejor interacción.

*"El profesor, yo creo que inconscientemente, suele tratar mucho mejor a los alumnos llamados buenos que a los malos, creo que es un error por parte del profesor..."*  
(entre.006, 1º, Educación Física).

- Amabilidad/ cercanía: Se define por las creencias en lo que podemos denominar el maestro/ compañero, el maestro/ amigo que ejerce su magisterio de una manera muy cercana al alumno mostrándose más que como profesor como amigo. Esta actitud generará una mejora en las interacciones.

*"...los profesores que tengan actitudes que sean negativas para el alumno, que sean demasiado exigentes, demasiado distantes, que los profesores*

*también son personas y deben preocuparse por los alumnos y acercarse más a ellos, tener más trato con ellos, no sólo dedicarse a dar su clase y marcharse."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

- Status igualitario: Se define por las creencias en que existirá una mejora de las interacciones, especialmente entre el profesor y sus alumnos, cuando aquél evite una actitud de superioridad manifiesta ante el alumno, evite un "aire de superioridad".

*"Otra cosa que quitaría es el aire de superioridad de los profesores respecto a los alumnos, el hacerles ver que eres superior cuando eso no es así, porque los alumnos te pueden enseñar más cosas que las que tu ya sabes."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

### 1.5.2. Categoría: CAMBIAR LAS EXPECTATIVAS.

La categoría Cambiar las expectativas acoge las creencias referidas al hecho de que se podrá mejorar las interacciones dentro del aula si el profesor se muestra flexible a la hora de crearse expectativas sobre sus alumnos, de modo que pueda cambiar dichas expectativas con el transcurso del período escolar.

Hay dos casos en los entrevistados que piensan que para mejorar las interacciones dentro del aula habría que cambiar las expectativas que los maestros tienen de sus alumnos, de modo que no se dejen llevar por estereotipos y sean objetivos en sus relaciones con ellos. Resulta al menos chocante que siendo un tema tan tratado en la literatura científica, recordemos el efecto "Pígmalión", el efecto "Halo" etc., sin embargo no es considerado apenas por los entrevistados.

*"Aunque se haga a la idea de cómo son ciertos alumnos, hay que ser objetivos, que no se deje llevar de que los buenos son los buenos y los malos son los malos, porque puede cambiar un*

*alumno que quiera, pero si ya lo tenemos fichado  
pues..."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Lo primero que cambiaría es el estereotipo que  
se suele hacer, cuando un profesor me dijese ten  
cuidado que este niño tal o cual, yo no lo tendría  
en cuenta."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

### 1.5.3.Categoría: CAMBIO DE ROLES.

La categoría Cambiar los roles hace mención a los pensamientos y creencias de los entrevistados sobre la relación que encuentran entre interacción en el aula y el cambio en el desempeño de roles por parte del profesor, en el sentido que un cambio en los principales roles desempeñados, enseñante, responsable de la disciplina, orientador-guía, llevará asociado un cambio en las interacciones.

El cambio en el desempeño de ciertos roles por parte del maestro también es considerado, aunque sólo en nueve casos de los entrevistados, como una fuente de mejora de las interacciones en el aula.

Hay coincidencia en varios casos en considerar que el profesor debe ser algo más que enseñante, debe llevar unido a ese rol algunos más que impliquen mayor relación, como ser orientador y guía de sus alumnos.

*"...cambiar los aspectos que llevan a los  
profesores a ser únicamente enseñantes..."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"Que desde un principio les pueda transmitir una  
disciplina, pero también una confianza que les  
ayude a aprender, porque de lo contrario se cierran  
al verlo más como alguien que se les impone a  
alguien que les quiere ayudar."*

(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras).

También en otros casos se piensa que el desarrollo de un sistema disciplinario en el aula muy rígido y muy controlado por parte exclusivamente del profesor no contribuye a una buena interacción por lo que proponen su cambio a unas formas de disciplina menos autoritaristas.

*"En cuanto a la disciplina, el profesor no debe adoptar la postura de ordeno y mando y mantenerse todos bajo lo que él diga."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*"Un profesor no tiene que tener conductas rígidas hacia el alumno, ni exigentes, sino que tiene que ser, por decirlo de algún modo, amigo de sus alumnos. Un orientador, que los alumnos le respeten, pero a la vez le vean como un alumno, que puedan confiar en él. Pienso que eso mejoraría mucho la interacción, que los alumnos no tuvieran miedo al profesor, que no tuvieran miedo a expresarse en la clase con el profesor o con sus propios compañeros."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Yo creo que para que un profesor sea bueno, debe ser, bueno lo de amigo puede sonar muy fuerte, pero ser una persona más próxima al alumno, que el alumno llegue a la clase y no tenga miedo de ir a preguntar. Yo quitaría cualquier persona seria, dictadora, que vaya allí y lo único que haga sea gruñir y regañar y decir las cosas y no preocuparse por si lo han entendido o no."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

#### 1.5.4. Categoría: CAMBIAR LA METODOLOGÍA.

La categoría Cambiar la metodología incluye las referencias a la relación existente entre la interacción en el aula y la metodología empleada de modo que un cambio en la metodología utilizada por el profesor llevará asociado un cambio en las interacciones.

Otro de los aspectos relacionados con el profesor que implicarían una mejora de la interacción en el aula se refiere al cambio en la metodología utilizada por parte del profesor. Aunque hay alguna propuesta concreta, en general se hace referencia a dos

aspectos relacionados con la metodología, la participación, la actividad de los alumnos y la motivación extrínseca procedente del profesor.

En resumen se muestran partidarios de una metodología más participativa, más activa y menos transmisiva, favoreciendo la motivación y el trabajo en equipo de los alumnos. La mayor parte de los profesores entrevistados hablan de favorecer una mayor participación de los alumnos, utilizar recursos variados y realizar actividades que estén conectadas con la realidad de los alumnos.

*"También para favorecer la motivación del alumno es necesaria una buena interacción, para ello la clase no debe ser una mera transmisión de conocimientos, para ello en la clase debes utilizar diferentes materiales que estén a tu alcance y de cosas para poder transmitirlo de una forma amena a ellos y cercana a su vida cotidiana."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"También cambiaría la metodología, haciéndola más practica, intento relacionar los conceptos con la vida cotidiana..."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"...un profesor que de la clase de una forma más amena, ejemplificando, relacionando los contenidos del aula con el contexto sociocultural o de la vida."*

(entre.021, 3º, Educación Musical).

También se cita en varias ocasiones la propuesta de actividades motivadoras, propuestas de actividades mediante agrupamientos de alumnos y evitar "soltar el rollo" por parte del profesor.

*"...que no sea el típico profesor que se sienta, da su charla, cuando un alumno lo molesta lo ridiculiza, se marcha y no se acuerda más del alumno."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"Yo quitaría cualquier persona seria, dictadora, que vaya allí y lo único que haga sea gruñir y regañar y decir las cosas y no preocuparse por si lo han entendido o no."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

Hay dos propuestas concretas de cambio metodológico que se inclinan por el trabajo cooperativo de los alumnos que consideran muy útil para la ayuda mutua y el aprendizaje.

*"...tenerlos divididos en grupos en tu lista y relacionarlos para que unos ayuden a otros y que no se note tanto que uno tienen más dificultades."*  
(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"...del aprendizaje cooperativo que es juntar grupos con niños de diferente nivel y que unos ayuden a otros, así el que realiza las actividades más rápido puede ayudar al más lento y además escuchar la explicación no ya del maestro sino de otro niño que se lo explica con su mismo lenguaje, sus mismo gestos el otro aprende mejor, y el que aprende más rápido no se siente, es que es muy aburrido acabar una actividad y estar una hora cruzado de brazos..."*  
(entre.015, 3º, Educación Primaria).

Podemos diferenciar dos subcategorías dentro de esta categoría:

- **Activismo:** Definida por las creencias en que una metodología basada en el activismo discente va a ser generadora de una mejor interacción en el aula.

*"...hay profesores que ni siquiera les preocupa enseñar, te sueltan el rollo y ya está... pero sobre todo yo creo que haría actividades que les motivaran, interesantes, que trabajaran en grupo, sobre todo actividades amenas..."*  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).

- **Participación:** Definida por las creencias en que una metodología que permita la actuación participativa de los alumnos en las diferentes actividades, funciones etc. contenidas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje va a generar una mejora en la interacción dentro del aula.

*"Si el profesor da la clase de una manera más distendida, va a estar más con ellos, sacándolos a la pizarra, haciendo grupos, no sé, mil cosas, las relaciones y la interacción con el profesor van a ser distintas... Si utiliza una metodología más de grupo, más práctica, las interacciones van a ser mucho mayores."*  
(entre.005, 1º, Educación Física).

### 1.5.5. Categoría: CONOCER AL GRUPO.

La categoría Conocer al grupo abarca las referencias a creencias en cuanto a la relación que puede existir entre la interacción en el aula y el conocimiento que el profesor tenga de su grupo de alumnos considerado como grupo, no individualmente.

También se cita como fuente de mejora de la interacción un conocimiento del grupo de alumnos y de los alumnos considerados individualmente, de modo que este conocimiento nos permitiría tomar medidas más adecuadas en función de las características de nuestros alumnos. No obstante, son pocos los casos de los entrevistados que mencionan esto como variable de mejora de la interacción, unas veces hablan sólo de las características del grupo y otras además de las características individuales de los alumnos.

*"...a la hora de tomar una decisión variará según el grupo, puedo ver resultados positivos, negativos o neutros, puedes ir tanteando para ir viendo lo que es mejor para el grupo y puede variar desde principio de curso al final."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Cada alumno es distinto y tiene unas características distintas, se comunican con el profesor de forma distinta, tiene que conocerlos, conocer sus gestos y formas de actuar..."*

(entre.005, 1º, Educación Física).

*"...al ver las características del grupo, si son más avanzados o menos, ,más latosos o menos, participativos o menos, tendrá que adaptarse y cambiarlo todo."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"... que un mismo profesor o como mucho dos pudiera encargarse de dar todas las materias para que conociesen bien al grupo..."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"Ver qué piensan cada uno de los niños, si están contentos con el profesor o no, si tiene que cambiar algo..."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).



## 1.6. Dimensión PROFESOR.

En la DIMENSIÓN PROFESOR están contenidas las categorías que hemos considerado que los entrevistados han relacionado de manera directa con el profesor, es decir, que dependen de una manera bastante directa de la forma de hacer, ser, decir o pensar del profesor en el aula, la metodología que utilice, las características de su personalidad, los roles desempeñados como docente dentro del aula etc.

### 1.6.1. Categoría: DISCURSO NO VERBAL.

La categoría Discurso No verbal recoge las creencias en que existe una relación directa entre la interacción y los elementos que conforman el Discurso No verbal de cualquier profesor, gestos, miradas, movimientos en el aula y discurso escrito fundamentalmente.

Centrándonos en primer lugar en lo que nuestros entrevistados creen sobre la importancia que puede tener el discurso No-Verbal del profesor en las interacciones dentro del aula, en todos los casos que hemos obtenido respuesta, que han sido todos menos uno, se reconoce una gran importancia al discurso no verbal del profesor con vistas a conseguir una buena interacción con sus alumnos. En la gran mayoría de los casos se hace referencia al aspecto no verbal de los gestos, de las miradas, a la hora de conseguir una buena interacción y un buen clima.

*"...el discurso no verbal igual porque si hay un profesor que gesticula mucho no es igual que un profesor que el profesor que llega se sienta y suelta el rollo."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*"Sí por supuesto porque depende de cómo el profesor explique o eche miradas o se relacione con ellos, es muy importante porque a lo mejor el profesor es muy serio y sus miradas son muy estrictas entonces*

*el niño no va a tener buena relación con él..."*  
(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"los gestos que haga, la actitud que desarrolle en clase te va a decir si es más o menos educado si te va a imponer miedo, si te va a dar confianza. "*  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Sobre todo el aspecto no verbal, el gesticular puede hacer que la interacción sea mejor. Sobre todo porque son críos y a ellos les entra más por la vista que por el oído."*  
(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Si tú eres muy brusco en tus gestos o en un momento porque todo el mundo tiene un mal día, y hablas mal a un alumno o le contestas de mala forma, muy seco, si ellos te han preguntado una duda, pues la próxima vez pueden pensar, pues jolín, para que me conteste de la misma forma, no la pregunto."*  
(entre.015, 3º, Educación Primaria)

Hay algunos casos en los que a esa importancia de los gestos y miradas se une el hecho de que el profesor se muestre dinámico, se mueva por el aula y no se mantenga estático, sentado en su mesa, relacionando este hecho además con un factor motivante hacia el alumnado, capaz de generar en los alumnos mayor atención.

*"Los gestos, la mirada, la manera de moverse por el aula todo esto también influye, porque no es lo mismo un profesor que está sentado así en su silla y no se mueve y uno que va por la clase, si el profesor se está moviendo los niños están más atentos y se van fijando y no se aburren tanto. Con un profesor que está sentado en su mesa y no se mueve hace que los alumnos pierdan más la atención."*  
(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"...es muy diferente si utiliza sólo las palabras y no gesticula que es como si le pusieras una cinta de radio y se dedicase a escuchar, que si utilizas gestos con las manos, con los ojos, que te mueves para arriba o para abajo que vas a captar más la atención del muchacho, que de lo contrario es como si tuvieran una avispa revoloteándole por la oreja."*  
(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"A esas edades los niños no pueden entenderte igual si sólo utilizas el lenguaje verbal que si te ven gesticular, poniendo énfasis en algunas cosas, lo van a entender mejor que si simplemente*

*les hablas, vas a captar más su atención y vas a permitir que la interacción sea mejor, sea más llevadera, menos pesada que si se limitan a escuchar lo que tu dices y no te hacen caso."*  
(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"Lo no verbal igual, porque todo motiva a los chicos, si te limitas a estar de brazos cruzados y ser un muermo, un mueble parlante, los chicos terminarán aburriéndose, sin embargo les podemos motivar con gestos, con distintas formas de expresión."*  
(entre.021, 3º, Educación Musical).

En otros casos, la creencia es semejante al grupo anterior, pero sin que lo relacionen además con aspectos motivacionales o de atención.

*"...se acerca a las mesas, que esté como uno más ayudándoles, en lugar de estar quieto en su púlpito, tendrá menos problemas con los alumnos."*  
(entre.005, 1º, Educación Física).

*"...es muy importante porque hay muchos gestos que el alumno interpreta, e incluso esa empatía que genera el profesor cuando entra en la clase, el noventa por ciento de esa empatía la tienen los movimientos."*  
(entre.006, 1º, Educación Física).

Podemos diferenciar dentro de esta categoría dos subcategorías:

- Gestos: Vendría definida por las creencias en que un discurso verbal acompañado de otro no verbal, especialmente gestual va a mejorar las interacciones dentro del aula.

*"...los gestos, las expresiones faciales siempre van a influir mucho en el alumno porque si es una persona que se dedica siempre a hablar monótonamente y no hace ningún tipo de expresión gestual, al alumno no le va a aportar nada, pero siempre que haya expresiones gestuales, eso si que aporta."*  
(entre.018, Lenguas Extranjeras).

- Movimientos: De la misma manera se define como la relación que encuentran entre un profesor más dinámico dentro del aula, que se mueva, que camine, que pasee entre sus alumnos y una mejor interacción en el aula y viceversa.

*"El discurso no verbal también influye mucho en el sentido de que el profesor debe dar vueltas por la clase, que se acerque a los alumnos, les diga en qué tienen dudas, si se están enterando o no, en lugar de estar sentado en su sitio nada más que hablando."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

#### 1.6.2. Categoría: DISCURSO VERBAL.

En esta categoría se incluyen las creencias en que el discurso del profesor va a influir en las interacciones en el aula. Este discurso verbal se refiere a todas las manifestaciones que hace el profesor tanto de carácter meramente académico como otras relacionadas con otros aspectos como la disciplina etc.

En cuanto a la influencia del discurso verbal del profesor en la interacción que se genere con los alumnos, todos los entrevistados que responden a esta cuestión están de acuerdo en que dicho discurso es de una gran importancia para generar una buena interacción. Un discurso verbal respetuoso, con un tono adecuado de voz, no sólo influirá en las interacciones sino también en los aprendizajes. Se presentan muchos casos en los que se da una gran importancia al discurso verbal en relación con la interacción, las relaciones en el aula y el clima del aula sin hacer otras referencias.

*"...en cuanto al discurso verbal, un profesor que tenga facilidad de hablar con los alumnos eso es muy importante porque el profesor gana mucho con ello y los alumnos se sentirán a gusto con él."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

*"Supongo que la comunicación verbal y no verbal da a conocer a los alumnos cosas, si te expresas de alguna manera o actúas de alguna manera das a entender al alumno cómo es el profesor."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Pues en primer lugar puede hacer que los alumnos se dirijan más a ti o menos."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

En otros muchos casos, además de reconocer la importancia del discurso verbal se hacen referencias en el mismo a aspectos paraverbales, especialmente el tono utilizado en el lenguaje verbal, de modo que un buen tono estará en la base de una buena interacción.

*"...es muy importante con qué tono se le hable al alumno..."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"porque un profesor gritase más o menos no le hacíamos más o menos caso simplemente era cómo se comportaba él, nos daba un respeto, los que más gritaban era porque no les hacíamos ni caso."*

(entre.008, 1º, Educación Musical).

*"Creo que un profesor que se muestra demasiado formal o demasiado distante de los alumnos o en su discurso verbal o el tono de voz que sea muy serio, que sea muy recta en las cosas que pida, el nivel que ponga, esto va a hacer que los alumnos se sientan más alejados de él, perjudicará la relación entre ambos y el desarrollo de la asignatura."*

(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"En lo verbal está claro que conforme el profesor dé su discurso verbal pues influye; no es lo mismo decirlo en un tono, no grosero, sino duro, que los alumnos van a estar más temerosos, pues a tener un ambiente con ellos más agradable que se van a sentir mejor."*

(entre.019, 3º, Educación Física).

*"En cuanto a la forma de hablarles a los chicos, se pueden decir las cosas de muchas formas distintas, la forma de decir las cosas tiene mucho que ver no es lo mismo que te digan algo de una forma agradable que de malas maneras o a voces."*

(entre.021, 3º, Educación Musical).

Hay algunos casos en los que además se da importancia al discurso verbal en relación con los aprendizajes, la motivación, la atención y el interés de los alumnos dentro del aula.

*"Yo creo que un profesor que se expresa correctamente en clase, que su discurso verbal es apropiado pues prácticamente... lo primero que hace es que motiva al alumno y despierta interés, porque un profesor cuando explica en clase y lo hace de una forma amena y más a esas edades que se suelen distraer con una mosca, necesitan un profesor que les suscite el interés mientras explica y llame la atención de los alumnos y el interés sea constante."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...si un profesor está constantemente hablando bajito y no cambia el nivel de voz ni nada, los alumnos se van a aburrir, sin embargo si va cambiando su manera de hablar, los alumnos estarán más atentos y la interacción será mejor."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Necesita tener un vocabulario adecuado para los alumnos, en este caso Primaria."*

(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"Lo verbal desde un principio, porque si un profesor no se explica bien los niños no lo van a comprender y desde este modo es imposible que el profesor pueda tener una buena interacción con los niños... El discurso verbal influye mucho porque si habla solo el profesor y los alumnos ni hablan con él ni opinan, ni plantean las clásicas dudas, olvídate de interacción que no hay ninguna..."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

Podemos considerar dos subcategorías:

- Lenguaje paraverbal adecuado: Vendría definida por las creencias en que los aspectos paraverbales del discurso verbal tienen mucha relación con la interacción, de modo que si la manera de decir es adecuada, con un tono ni demasiado bajo ni demasiado alto, sin sarcasmos, que no sea monótono etc. la interacción se verá mejorada.

- Lenguaje verbal adecuado: Se define por las creencias en que un lenguaje verbal directo, fluido, adecuado a la edad de los niños, que permita el diálogo, que sea ameno, va a generar una mejora general en el proceso de enseñanza y aprendizaje y también de las interacciones .

### 1.6.3. Categoría: METODOLOGÍA.

La categoría Metodología comprende las creencias que ponen en relación la interacción en el aula con la metodología utilizada por el profesor.

Los entrevistados piensan rotundamente que la metodología utilizada por parte del profesor va a influir decisivamente en el tipo de interacción que se genere en el aula entre el profesor y los alumnos. En general creen que con una metodología menos expositiva y más participativa se conseguirá una interacción mejor con los alumnos.

En todos los casos piensan que existe una relación directa entre metodología e interacción, y en la mayoría de ellos se cree que se mejoraría con una metodología participativa y se empeoraría con lo que ellos consideran que sería que el profesor se limitase a “soltar el rollo”.

*“...también influyen. Si un profesor tiene una metodología de soltar el rollo va a generar menos interés en sus alumnos que un profesor que deja a los alumnos participar, va a tener más interacción con ellos.”*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*“El método también es importante. Si un profesor va a clase y lo único que hace es dar un rollo y ya está, los alumnos no van a entender nada, no les va a gustar la asignatura y se van a aburrir, en cambio si el profesor hace la clase más dinámica, hace que participen más los alumnos, hará que sean más participativos entenderán mejor...”*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*“En cuanto a los métodos, yo creo, sobre todo en Primaria, si utilizas unos métodos activos, de*

*tipo práctico, que tu le explicas y luego él tiene que practicar, que si lo que haces es un método que simplemente el profesor dicta o explica, el alumno escucha y después hace el examen. Es mucho mejor el práctico."*  
(entre.010, 2º, Educación Primaria).

*"Respecto al método, supongo que el método que utilices es una de las cosas más importantes. En clases de geografía, Historia etc. si el profesor se dedica a hablar y hablar, yo creo que te vuelves más pasivo y si lo tienes en el libro, hay veces que dices, ya me lo estudiaré, eso pasa... Si la clase es más participativa pues estás a ver si sale el ejercicio, preguntando al compañero o al profesor, entonces es más dinámico. Influye muchísimo."*  
(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Pueden favorecer mucho la interacción y depende cómo actúe el profesor va a motivar más o menos a sus alumnos. Hay métodos que son poco motivadores. Por ejemplo el alumno en primaria no le gusta mucho la lección magistral. Un método motivador facilita una interacción positiva."*  
(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"Pues yo creo que mucho, pues igual que he dicho antes, pues si el profesor lo único que hace es decir lee esto o explicar y ya está y no se preocupa de si lo han entendido, de si hay algún niño que está despistado, entonces no serviría para nada lo que esté explicando... Cuando un profesor viene de buenas, hace la clase amena, se gana a los alumnos, vienen los alumnos con más ilusión por aprender y estudiar... mejoraría mucho. Porque hay personas que llegan y dicen doy la clase y que sea lo que Dios quiera."*  
(entre.022, 3º, Educación Musical).

Hay algunos casos que piensan que la influencia existe y que se deberían utilizar unos métodos adaptados a los alumnos para así mejorar la interacción.

*"...los métodos también son muy importantes porque si un profesor tiene métodos para niños de diez años y está con niños de siete al final van a terminar odiando la asignatura y las relaciones no van a ser buenas."*  
(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"No va a haber un método estándar para todos los alumnos, sino que debes tener en cuenta los alumnos con los que estás trabajando, los niveles que tienen, la procedencia social..."*  
(entre.019, 3º, Educación Física).



*"Los métodos, igual, deberían ser los más asequibles a ellos, que lo entiendan. Las interacciones podrían variar mucho, muchísimo en función del discurso del profesor y de los métodos."*

(entre.020, 3º, Educación Física).

Hay dos casos que creen que la metodología influye poderosamente y que se deberían utilizar unos métodos "cercanos" al alumno, basados en la amistad con el alumno. Evidentemente se está confundiendo metodología con actitud del maestro hacia los alumnos. En todo caso consideran que la metodología influye en el tipo de interacción.

*"los métodos tipo amistad con el alumno, más cercano a él son mejores que el basado en la disciplina de yo enseño y tú aprendes. Creo que el método cercano de una interacción profesor-alumno muy cercana, pienso que es muy beneficiosa para el profesor. El método de enseñanza es la base de la interacción profesor-alumno."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

*"El método tiene mucho que ver también, depende de la forma que cada profesor tenga de enseñar, de decir, de explicar, va a influir bastante, no es lo mismo que un profesor lo haga de una forma simpática que otro que lo haga de una manera antipática. Siempre será mejor para la interacción un método que lo haga de manera más amigable, sin que sea tan riguroso."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

Hay casos en los que se afirma esta dependencia de la interacción respecto a la metodología, pero no se hace explícita ni se ejemplifica con ningún método en particular.

*"La metodología también influye, en el fondo influye todo, cuando cambie sus formas también cambiarán la manera de trabajar de los alumnos, entonces al final también cambiarán las relaciones."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"La interacción se vería afectada por el método y el discurso verbal y no verbal del profesor."*  
(entre.009, 2º, Educación Primaria).

*"Pienso que el método influye mucho... Desde un principio debe utilizar el método adecuado que le lleve a una buena interacción...Pienso que si influye, ya que depende de cómo enseñe, qué método de enseñanza utilice, así va a permitir que haya más interacción o menos."*  
(entre.016, 3º, Educación Primaria).

*"En cuanto al método, según la forma de hacer los ejercicios, las actividades, la forma de dar la clase, habrá un tipo de interacción u otra."*  
(entre.023, 3º, Educación Musical).

En un caso se considera como parte de la metodología la forma de agrupamiento de los alumnos a la hora de realizar las actividades, entendiendo que según se fomente más el trabajo en equipo que el individual, se tendrá un tipo de interacción u otro.

*"En cuanto a la metodología, varía, si es trabajo individual o en equipo. Si es trabajo en equipo los alumnos se van relacionar más entre ellos y tú al pasarte entre los equipos vas a tener una relación más distendida, pero si la metodología es siempre de trabajo individual y la explicación dirigida del profesor normal, pues eso siempre te limita el plano de las relaciones, tú te quedas en un plano y los alumnos están en otro."*  
(entre.015, 3º, Educación Primaria).

También hay dos casos en los que se une la metodología con la forma que tiene el profesor de mantener la disciplina, pensando que una metodología basada en una disciplina que no sea rígida se conseguirá una mejor interacción.

*"Si usa una metodología basada en el mando directo, siempre imponiendo órdenes, va a imposibilitar una interacción por parte del alumno, yo creo que el método va a influir mucho."*  
(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

*"...me parece que la metodología y la forma de actuar del profesor influye mucho en sus alumnos,*

*hay profesores que sólo se dedican al ordeno y mando. Mi forma de actuar no es así."*  
(entre.021, 3º, Educación Musical).

#### 1.6.4. Categoría: MOTIVACIÓN.

La categoría Motivación recoge las creencias en que existe una relación directa entre la interacción y el modo cómo el profesor motiva a sus alumnos

Más de la mitad de los casos entrevistados reconocen que existe relación entre la motivación que sea capaz de generar el profesor en el aula y el tipo de interacción resultante. Resulta interesante ver cómo en todos los casos la motivación a la que hacen referencia es a la motivación extrínseca, es decir, a la motivación del alumno que surge porque el profesor maneje determinados procedimientos, recursos, discursos etc.

Aunque la variedad de fuentes de motivación es amplia, se pueden resumir en el discurso del profesor, la metodología empleada y el planteamiento de las actividades.

Un discurso verbal adecuado, un discurso no verbal que acompañe y complemente al anterior y una metodología participativa y no transmisiva fomentará en los alumnos una buena motivación y generará una mejor interacción dentro del aula.

*"...su discurso verbal es apropiado pues prácticamente... lo primero que hace es que motiva al alumno y despierta interés... necesitan un profesor que les suscite el interés mientras explica y llame la atención de los alumnos y el interés sea constante... actividades que les motivaran, interesantes, que trabajaran en grupo, sobre todo actividades amenas..."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...en el aspecto verbal, si un profesor está constantemente hablando bajito y no cambia el nivel de voz ni nada, los alumnos se van a aburrir... si el profesor se está moviendo los niños están más atentos y se van fijando y no se aburren tanto... es dar un rollo y ya está, los alumnos no van a entender nada, no les va a gustar la asignatura y se van a aburrir..."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Creo que deberían interesarse porque así conseguirían mucho más motivar a sus alumnos y conociendo sus intereses lograrían que los alumnos se interesasen más por la asignatura... a los chicos, si te limitas a estar de brazos cruzados y ser un muermo, un mueble parlante, los chicos terminarán aburriéndose, sin embargo les podemos motivar con gestos, con distintas formas de expresión... siempre ofreciendo cosas que a los alumnos les llamen la atención..."*  
(entre.021, 3º, Educación Musical).

En otros casos la motivación surgirá de las formas de agrupamiento, del planteamiento de actividades de interés para los alumnos o de actividades lúdicas.

*"Además la forma de motivar a los chicos es superimportante cuando te colocas en círculo, cercano a todos, los chicos se relacionan entre todos."*  
(entre.006, 1º, Educación Física).

*"...lo que debería ver bien que es lo que tendría que hacer según como se comportasen, probablemente tendría que cambiar yo y hacerles la asignatura más agradable, más lúdica."*  
(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"Para llegar a una mejor interacción con un niño revoltoso, se trataría de encontrar algo que a ese niño le guste... haciendo cosas que les llamen la atención y no teniendo al niño que me da la lata y le doy un folio y que pinte."*  
(entre.022, 3º, Educación Musical).

Hay tres entrevistados que creen que la motivación surgirá por la utilización de métodos no transmisivos por parte del profesor y de la utilización variada de recursos.

*"También para favorecer la motivación del alumno es necesaria una buena interacción, para ello la clase no debe ser una mera transmisión de conocimientos... debes utilizar diferentes materiales que estén a tu alcance y de cosas para poder transmitirlo de una forma amena a ellos y cercana a su vida cotidiana."*  
(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Si el profesor está hablando, hablando y hablando, puedes mantener la atención un período de tiempo no todo el tiempo. "*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

Podemos distinguir en esta categoría dos subcategorías:

- Discurso motivador: vendría definida por las creencias en que la interacción va a estar relacionada con un discurso del profesor de modo que un discurso que sea motivante, caracterizado por las notas de suscitar el interés, que una lo verbal y lo no verbal y que reclame atención va a generar una mejor interacción

*"Se presta más interés a una persona que gesticula, de la otra manera te distraes más...soltar el rollo va a generar menos interés en sus alumnos que un profesor que deja a los alumnos participar, va a tener más interacción."*

(entre.002, 1º, Educación Primaria).

- Metodología motivadora: Definida por las creencias en que la interacción se verá aumentada con una metodología que les motive que podría estar caracterizada por las siguientes notas: participativa, no basada en la mera transmisión de contenidos por parte del profesor, que permita la realización de actividades lúdicas y unidas al interés de los alumnos.

*"Pueden favorecer mucho la interacción y depende cómo actúe el profesor va a motivar más o menos a sus alumnos. Hay métodos que son poco motivadores. Por ejemplo el alumno en primaria no le gusta mucho la lección magistral. Un método motivador facilita una interacción positiva."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

### 1.6.5. Categoría: PAPEL GLOBAL.

La categoría Papel Global se refiere a las creencias en que existe una relación entre la interacción y la manera global de desempeñar el profesor sus roles dentro del aula. La totalidad de los entrevistados piensan que el modo cómo el profesor desempeña sus roles en el aula va a influir en las interacciones profesor-alumnos. En muchos casos creen que es difícil separar los diferentes roles que el maestro desempeña dentro del aula ya que en la realidad todo se produce unido, el maestro es al mismo tiempo quien se encarga de mantener la disciplina, de enseñar, de orientar etc. Este hecho hace que hayamos considerado dentro de una categoría denominada papel global los diferentes roles desempeñados por el profesor pero sin hacer especificaciones.

*"...pienso que un profesor debe estar ahí para guiar, para enseñar, pero también debe haber una disciplina que la debe guiar el profesor, debe hacerse respetar como profesor."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"Creo que influye tanto para bien como para mal. Es importante que el profesor acapare estos tres roles, pero debe dar la importancia y la justa medida a cada cosa, porque claro si es pura disciplina, entonces... Cada rol aporta algo de empatía en el alumno."*

(entre.006, 1º, Educación Física).

*"Si influye. Tiene que matizar en cada momento el rol que está tomando, por ejemplo si en un determinado momento es más el de enseñante que el de orientador, pero los tiene que mezclar un poco para que el alumno no lo vea más de una cosa que de otra o tome más a un profesor de orientador y a otro que le mantiene más la disciplina, que el alumno sepa que el profesor es el que le enseña le orienta y le mantiene la disciplina."*

(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"El papel del profesor debe ser un papel global, debe ser enseñante, orientador etc. englobado todo en el papel de educador. Lo que tiene que intentar conseguir es una globalización de su papel, interaccionar con el alumno, en unos momentos tendrá que interactuar más como enseñante, en otros más para orientarles etc. La interacción será global."*

(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

### 1.6.6.Categoría: PERSONALIDAD.

La categoría Personalidad hace referencia a las creencias en que las características de la personalidad del profesor van a estar relacionadas con las interacciones dentro del aula.

Existen cinco casos que piensan que las características de personalidad del profesor van a influir decisivamente en la interacción que se desarrolle en el aula con los alumnos. Esta forma de ser, esas características van a condicionar todas las interacciones por encima de otras variables como metodología, disciplina etc.

*"...la forma de ser de un profesor, aunque cambie esa forma de enseñar de una manera o de otra, en el fondo la situación será la misma."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"Yo creo que la función del profesor es la de educador... cambiaría cosas específicas en función de la personalidad del profesor. Si un profesor es bueno, no hará falta cambiar nada, lo sabrá hacer bien... Va en la personalidad del profesor..."*

(entre.005, 1º, Educación Física).

*"Creo que todo depende muchísimo de la forma de ser del profesor, aunque los niños sean diferentes unos de otros."*

(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"Yo creo que va con la persona, con la personalidad, yo creo que cada profesor tiene un método que le distingue de otros profesores, aunque luego vaya perfeccionándolo. Yo creo que tiene mucho que ver, por eso puede surgir luego profesores que se limiten a soltar el rollo y otros que ayuden mucho más."*

(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Pero depende también cómo sea ese profesor, porque si él lo ha visto y lo intenta hacer, pero no va con él o su personalidad no se lo acepta..."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

### 1.6.7. Categoría: ROL DE MANTENER LA DISCIPLINA.

Por otra parte, hemos considerado interesante hacer un análisis separado de los roles de enseñante, de mantenedor de la disciplina y de orientador o guía. La categoría de rol de velar por la disciplina hace mención a las creencias en que la interacción está relacionada con el modo en que los profesores gestionan la disciplina dentro del aula. En cuanto a este rol de mantenedor de la disciplina dentro del aula, todos los entrevistados responden que el modo cómo el profesor gestione la disciplina en el aula influye en el tipo de interacción que se genere dentro de la misma. Aquí nos encontramos que la gran mayoría de los entrevistados creen que una disciplina basada en el autoritarismo del profesor va a originar un tipo de interacción pobre, unas relaciones escasas y muy dependientes del profesor, mientras que con un sistema de disciplina menos rígido, menos autoritarista, se generará una interacción más rica, más positiva y en mayor cantidad.

*"Con la disciplina pasa lo mismo, porque hay muchas maneras de mantener la disciplina. Hay profesores que dicen aquí se hace lo que yo digo, ordeno y mando y hay otros profesores que se hacen respetar sin ser tan estrictos ni tan severos. Una y otra forma daría lugar a una interacción u otra... el profesor no debe adoptar la postura de ordeno y mando y mantenerse todos bajo lo que él diga."*  
(entre.002, 1º, Educación Primaria).

*"En cuanto a la disciplina, cada modo de usar la disciplina va a influir en la relación entre el alumno y profesor. Hay que saber utilizar bien la disciplina, pues si es fuerte se pierde la interacción alumno, este dirá que el profesor es autoritario y dejará de interaccionar con él."*  
(entre.006, 1º, Educación Física).

*"En cuanto al rol de mantenedor de la disciplina va a influir. Si tu impones una disciplina más severa, aunque cada alumno dependiendo de su personalidad va a reaccionar de una manera o de otra, habrá alumnos que adopten una actitud de rebeldía, otros de sumisión, y en el caso contrario si el profesor es más liberal, por decirlo así, habrá alumnos que eso les motive*



*para escuchar al profesor y habría otros que pasen y aprovechen la situación para no dar ni golpe o reírse del profesor."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"Está claro que sí, no puedes ser muy estricto con los niños para que te puedas llevar bien con ellos. Si el niño ve que tú eres un enseñante estricto van a tener una actitud de miedo, por eso los profesores de primaria son casi siempre mujeres u hombres muy tratables, flexibles."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Además la forma cómo lleve la disciplina en el aula también influirá, porque si es un maestro muy autoritario, los alumnos van a tener algo de miedo y no querrán intervenir y entonces las interacciones van a ser menores."*

(entre.016, 3º, Educación Primaria).

*"Según se mantenga la disciplina se generará un tipo de interacción... El profesor debe mantener la disciplina, pero que los alumnos no le tengan miedo.. manteniendo una buena relación, una buena interacción con los alumnos."*

(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

Hay varios casos en los que afirman que si influye, pero sin aclarar cómo puede afectar un tipo de disciplina u otro, aunque implícitamente se puede apreciar una postura contraria al autoritarismo.

*"...simplemente cómo tener el papel de que deben mantener la disciplina, que tienen que tener la autoridad por encima de los alumnos y ya está..."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...mantener la disciplina también influye porque es distinto ser el jefe, yo soy aquí el que manda y los demás están callados a ser uno más y comprenderles."*

(entre.007, 1º, Educación Musical).

*"Pienso que sí. Un profesor que esté siempre intentando mantener la disciplina en clase, la interacción va estar basada en llevarles a que haya orden, disciplina, si que va a influir."*

(entre.018, 3º, Lenguas Extranjeras).

Explícitamente, hay un caso que afirma que si el profesor no sabe mantener la disciplina los alumnos no se van a interesar por la misma haciendo más difícil no sólo la convivencia dentro del aula sino también la consecución de los aprendizajes.

*"...en Primaria hay profesores que aunque sean los niños pequeños se les suben y no se hacen respetar y entonces no se toman la asignatura en serio..."*

(entre.004, 1º, Lenguas Extranjeras).

#### 1.6.8. Categoría: ROL DE ENSEÑANTE.

La categoría Rol de enseñante se refiere a las creencias en que la interacción va a estar relacionada con la manera de enseñar que tenga el profesor, su estilo de enseñanza. La mayoría de los entrevistados consideran que si el profesor desempeña su rol de enseñante de una manera amena, motivadora, no meramente transmisiva va a influir positivamente en las interacciones dentro del aula.

*"...un profesor cuando explica en clase y lo hace de una forma amena y más a esas edades que se suelen distraer con una mosca, necesitan un profesor que les suscite el interés mientras explica..."*

(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*"...la clase no debe ser una mera transmisión de conocimientos, para ello en la clase debes utilizar diferentes materiales que estén a tu alcance y de cosas para poder transmitirlo de una forma amena a ellos y cercana a su vida cotidiana."*

(entre.003, 1º, Lenguas Extranjeras).

*"En cuanto a enseñante si va a hacerlo de una manera muy transmisiva o va a permitir más la intervención del alumno va a influir en la interacción."*

(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras).

*"...si tu te mantienes en el rol de enseñante y tu solamente te limitas a explicar sin relacionarte, a explicar y mandar ejercicios por ejemplo, y además el papel autoritario lo desempeñas bastante a menudo regañándoles en cuanto hablen, o armen un poquillo de jaleo, llamándoles la atención pues es que es lo mismo."*

(entre.015, 3º, Educación Primaria).

*"si el profesor lo único que hace es decir lee esto o explicar y ya está y no se preocupa de si lo han entendido, de si hay algún niño que está despistado, entonces no serviría para nada lo que esté explicando. Si se preocupa de si lo entienden, haciendo gestos para que lo entiendan, entonces si servirá."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

En bastantes casos creen que el desempeño de los roles de enseñante y de mantenedor de la disciplina están muy unidos afirmando que si se desempeña el papel de enseñante basándose en el autoritarismo, se van a generar peores interacciones en el aula.

*"Está claro que sí, no puedes ser muy estricto con los niños para que te puedas llevar bien con ellos. Si el niño ve que tú eres un enseñante estricto van a tener una actitud de miedo..."*

(entre.013, 2º, Educación Física).

*"Si y bastante, porque si el profesor se mantiene exclusivamente en su postura de enseñante va a causar en los alumnos una sensación de que es él el que manda, el que está siempre por encima..."*

(entre.014, 2º, Educación Musical).

*"Pues yo creo que mucho, pues igual que he dicho antes, pues si el profesor lo único que hace es decir lee esto o explicar y ya está y no se preocupa de si lo han entendido, de si hay algún niño que está despistado, entonces no serviría para nada lo que esté explicando. Si se preocupa de si lo entienden, haciendo gestos para que lo entiendan, entonces si servirá... Cuando el profesor es más bien un dictador que viene a clase y pone los ejercicios y te regaña y hace que te sientas incómodo, estudias para que no te suspenda, pero no por aprender que es lo bueno."*

(entre.022, 3º, Educación Musical).

En algunos casos se condiciona el desempeño del rol de enseñante y por tanto el tipo de interacciones a las aptitudes personales que tenga el profesor. Estaríamos ante

una visión bastante genetista en cuanto al desarrollo de la enseñanza por parte del profesor.

*"En cuanto al rol de enseñante depende de la calidad que tengas como enseñante. Yo lo voy a poder ver como profesor y lo he visto como alumno, hay profesores peores y profesores mejores, que tienen más aptitudes y menos aptitudes. Dependiendo de tu calidad, es un poco de todo, no sólo una cosa desde mi punto de vista, dependiendo de tu calidad en todas las facetas y todos los aspectos que debe tener un enseñante, si eres bueno conseguirás una buena interacción con los alumnos e incluso unos mejores resultados."*

(entre.011, 2º, Lenguas Extranjeras).

Podemos considerar dentro de esta categoría dos subcategorías:

- Enseñante motivador: Vendría definida por las creencias en que la interacción en el aula se verá mejorada con un profesor que enseñe de una manera que motive a sus alumnos, siendo ameno y utilizando una metodología que no sea meramente transmisiva.

*"En cuanto a la forma de enseñar la asignatura, si un profesor su método consiste en llegar, abrir el libro y que copien los alumnos, está claro que la interacción va a ser menor, van a existir muchas menos relaciones. El profesor dicta los alumnos copian y ya está, no va a haber una relación, un contacto."*

(entre.005, 1º, Educación Física).

- Enseñante no autoritario: Definida por las creencias en que la interacción se verá mejorada con un profesor que enseñe de forma que no base su enseñanza en el abuso de la autoridad en el aula, sino que sea capaz de mantener la disciplina basándose más en la participación, la responsabilidad de los alumnos y una gestión compartida del aula.

*"Si el profesor desempeña el rol de enseñante de una manera cordial, por llamarlo de algún modo, los alumnos lo verán como profesor, el que tiene que dirigir, pero pudiendo acceder a él para*

*cualquier problema, para relacionarse, pienso que si desempeña el rol de una manera muy estricta y muy de que yo soy el profesor y vosotros sois los alumnos y estáis muy por debajo de mí, pienso que así tampoco se favorece la interacción.”*  
(entre.020, 3º, Educación Física).

#### 1.6.9.Categoría: ROL DE ORIENTADOR.

La categoría Rol de orientador se refiere a las creencias de los entrevistados en que el modo en el que el profesor desempeñe su rol de orientador, entendido como de guía, de ayuda, va a estar relacionado con la interacción en el aula.

En cuanto al este rol de orientador, existen algunos casos que creen que si el profesor desempeñar un rol de orientador en el sentido de guía, de ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, va a influir positivamente en la interacción que se genere dentro del aula.

*“El rol de orientador y guía creo que es en lo que más influiría, porque si es un profesor que puede tomar la actitud de ser orientador y estar constantemente intentando marcar el camino a los alumnos, esa relación será de otra forma que si pasa de los alumnos y se dedica a mantener la disciplina y ser únicamente enseñante.”*  
(entre.001, 1º, Educación Primaria).

*“Según cómo se desempeñen esos roles será la interacción. Por ejemplo cuando actúe más como orientador la interacción será mejor, ya que el alumno se puede ver más ayudado y más motivado y en ese momento puede haber mayor interacción.”*  
(entre.012, 2º, Lenguas Extranjeras).

*“...pero se puede acercar más de guía, que se ponga en la posición de ellos, para que sea algo más cercano, pues si no verían la figura del profesor como algo más lejano y se empeoraría la interacción.”*  
(entre.014, 2º, Educación Musical).

*“...si el profesor utiliza un método basado en que siempre hable él, la interacción va a ser menor, por ejemplo que si actúa más como orientador, o sea, como maestro que, aunque explique, va orientando y guiando a sus alumnos.”*  
(entre.016, 3º, Educación Primaria).

*"...un profesor moderno que más que un enseñante es un orientador, el alumno hace su propio aprendizaje y el profesor es más como un guía y eso el alumno lo valora más. Pienso que así se favorece más la interacción."*  
(entre.017, 3º, Lenguas Extranjeras).

## **2. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS.**

En este apartado vamos a proceder a realizar un análisis de las frecuencias de las diferentes Dimensiones y categorías incluidas en cada dimensión. Hay que dejar constancia de que no se persigue un análisis estadístico exhaustivo de los datos, sino obtener algunas conclusiones que puedan ser relevantes al objetivo del estudio.

### **2.1. Dimensión ALUMNO.**

La dimensión alumno hace referencia a las intervenciones de los entrevistados que están íntimamente relacionadas con los alumnos considerados individualmente o como grupo. Dentro de esta dimensión se han establecido siete categorías:

#### **2.1.1. Categoría: Atención a la diversidad.**

El tema de la diversidad es algo relevante en la realidad educativa y en los discursos educativos de la actualidad, especialmente desde la puesta en marcha de la LOGSE al propugnar una enseñanza comprensiva, favoreciendo la incorporación al mismo sistema de muchos alumnos que anteriormente cursaban su escolaridad en un sistema paralelo fuera del ordinario.

Esta categoría abarca aquellas intervenciones que tienen relación con la realidad de la diversidad del alumnado y de cómo el profesorado, puede y debe o no interesarse por atender a esta diversidad de alumnos que constituyen la realidad de las aulas.

Si consultamos la tabla 8.2.5 podemos comprobar que es la categoría que presenta una frecuencia más elevada lo que nos lleva a inferir que la preocupación por este tema es elevada entre los entrevistados.

Por otra parte en la tabla 8.2.1 se presentan las tres subcategorías más relevantes dentro de la categoría de atención a la diversidad por cursos. Una de las subcategorías está relacionada con la actitud que debe mantener el profesor ante los alumnos que debe ser una actitud basada en la igualdad de trato a todos ellos con independencia de las diferencias individuales. La otra está relacionada claramente con la metodología que debe utilizar el profesor, proponiendo una metodología de carácter individualizado que atienda las características diferenciadoras de los alumnos. La tercera está relacionada con las actitudes y los valores, de modo que el profesor debe afrontar la diversidad como una expresión de la riqueza y variabilidad de las personas debiendo promover los valores de aceptación de las diferencias ya que implican en todo caso aspectos que nos pueden enriquecer a todos desde el punto de vista cultural, afectivo y cognitivo.

	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	TOTALES
Trato Igualitario	4	1	4	9
Individualización	1	4	5	10
Diversidad como riqueza	3	0	1	4
TOTALES	8	5	10	23
<b>Medias</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	<b>1,1</b>	

Tabla 8.2.1. Subcategorías por Cursos de Atención a la Diversidad

Vemos que no se aprecian importantes diferencias de respuestas de categorías según las especialidades, sino todo lo contrario (Tabla 8.2.2).



	<b>Educación Física</b>	<b>Educación Musical</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Lenguas Extranjeras</b>	<b>TOTALES</b>
Trato igualitario	1	3	2	3	<b>9</b>
Individualización	2	2	4	2	<b>10</b>
Diversidad como riqueza	1	2	1	0	<b>4</b>
<b>TOTALES</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>23</b>
<b>Medias</b>	<b>0,8</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>0,8</b>	

Tabla 8.2.2. Subcategorías por Especialidades de Atención a la Diversidad

### 2.1.2. Categoría: Características y roles individuales de los alumnos.

La Psicología diferencial puso de manifiesto hace mucho tiempo la importancia de las diferencias individuales en todas las facetas de la persona. Asimismo, la Pedagogía Diferencial quiere proporcionar una atención educativa a los alumnos teniendo en cuenta dichas diferencias individuales. El comportamiento de los alumnos dentro del aula, en grupo ha sido estudiado por diferentes ciencias como la Sociología de la Educación, mostrándonos los roles o papeles individuales que los alumnos pueden desempeñar dentro del grupo-clase.

Esta categoría recoge las intervenciones que hacen mención al desempeño de roles individuales por parte de los alumnos, a sus características individuales y a si el profesor debe o no debe atender dichas características individuales.

### 2.1.3. Categoría: Características del grupo de alumnos.

Tanto desde la práctica educativa como desde la teoría se sabe que las características que presente un grupo de alumnos puede influir como una variable más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El grupo de alumnos, como cualquier grupo, es más que la suma individual de sus componentes y tiene un funcionamiento con

características propias que pueden diferir notablemente del comportamiento individual de cada uno de sus miembros.

Esta categoría quiere recoger las intervenciones que hacen referencia a las características del grupo de alumnos y su incidencia en el desarrollo de la interacción dentro del aula. Es una categoría inespecífica en el sentido que no se refiere a alguna característica concreta de los grupos sino a sus características en general.

#### 2.1.4. Categoría: Diversidad cultural.

Dentro de las diferencias interindividuales hay algunas que son provocadas por la cultura en la que se desenvuelve el niño y hoy más que nunca estamos asistiendo a una realidad social marcada por el multiculturalismo, la convivencia de diferentes culturas en nuestra sociedad y, por ende, la convivencia en nuestras aulas. Este hecho está generando diversas respuestas educativas tendentes a la integración de dichas culturas y al diálogo de las mismas como propone la Educación Intercultural.

Esta categoría se podría haber incluido dentro de la categoría de atención a la diversidad, sin embargo tras el análisis de las entrevistas consideramos que sería interesante considerarla como categoría independiente ya que el número de referencias a la diversidad cultural era considerable y además teniendo en cuenta que se trata de un tema de mucha actualidad dentro de la educación. La categoría recoge las intervenciones que se refieren a la diversidad cultural y a la atención que el profesor deberá proporcionar o no a los alumnos en función de esta clase de diversidad.

#### 2.1.5. Categoría: Grupo de alumnos de características negativas.

La dinámica de los grupos es muy variable y depende de muchos factores como los miembros que los integran, la cohesión del grupo, los líderes, la empatía con el profesor etc. Es habitual que desde la práctica educativa se hable de “grupos buenos” y “grupos malos” de alumnos en relación a que predominen las características negativas o positivas del grupo considerado como tal.

Esta categoría está relacionada con la categoría “características del grupo de alumnos”, pero hace referencia sólo a las características “negativas” que puede tener un grupo y que hace que la realidad del aula, incluida la interacción y los procesos de enseñanza-aprendizaje, esté influida por esas características negativas. Dichas características quedarían definidas por alguna o varias de las siguientes notas: grupo indisciplinado que asume mal o no asume las normas de convivencia, grupo cuyo interés y motivación por los aprendizajes es muy bajo, grupo cuyos niveles de competencia curricular son muy bajos en relación a su nivel de escolarización, grupo desestructurado con relaciones personales muy malas entre sus miembros y sin objetivos comunes como grupo.

#### 2.1.6. Categoría: Grupo de alumnos de características positivas.

Lo dicho en el primer párrafo de la categoría anterior es válido aquí. En esta categoría se han considerado las menciones a la influencia que puede tener en la interacción dentro del aula el hecho de que el grupo de alumnos posea unas características positivas y que por oposición a las negativas son: grupo disciplinado que asume bien las normas de convivencia, grupo cuyo interés y motivación por los

aprendizajes es alto, grupo cuyos niveles de competencia curricular son altos o adecuados en relación a su nivel de escolarización, grupo estructurado con relaciones personales buenas entre sus miembros y con objetivos comunes como grupo.

#### 2.1.7. Categoría: Técnicas para conocer al grupo.

La influencia de las características del grupo de alumnos en los procesos de interacción que se desarrollen en el aula es algo que se ha puesto de manifiesto por numerosos autores, por lo tanto deberíamos preguntarnos qué técnicas piensan nuestros entrevistados que son las más idóneas o se pueden utilizar para conocer las características del grupo de alumnos.

En esta categoría se incluyen las referencias que hacen los entrevistados a técnicas utilizables para conocer al grupo de alumnos, hecho que se supone va a influir en la interacción que mantenga el profesor con sus alumnos.

Tanto si analizamos las subcategorías por cursos (Tabla 8.2.3) como por especialidades (Tabla 8.2.4) nos encontramos que la observación diaria, sistemática, participante del profesor en su aula es la técnica considerada por todos como la más idónea para conocer al grupo de alumnos en un proceso continuo a lo largo de la escolarización. Las técnicas sociométricas son la otra opción que también se considera adecuada para aplicar y conocer al grupo de alumnos en sus relaciones interpersonales, preferencias etc.

	<b>Curso 1º</b>	<b>Curso 2º</b>	<b>Curso 3º</b>	<b>TOTALES</b>
Observación	5	4	4	<b>13</b>
Técnicas Sociométricas	4	3	3	<b>10</b>
<b>TOTALES</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>23</b>
<b>Medias</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>0,7</b>	

Tabla 8.2.3. Subcategorías por Cursos de Técnicas para Conocer al Grupo.

	<b>Educación Física</b>	<b>Educación Musical</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Lenguas Extranjeras</b>	<b>TOTALES</b>
Observación	3	3	3	4	<b>13</b>
Técnicas sociométricas	2	2	3	3	<b>10</b>
<b>TOTALES</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>23</b>
<b>Medias</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	<b>1</b>	<b>1,1</b>	

Tabla 8.2.4. Subcategorías por Especialidad de Técnicas para Conocer al Grupo.

En la tabla 8.2.5 se presentan las frecuencias de categoría de la dimensión alumno. De su análisis se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. No hay unas grandes diferencias de medias por cursos, por lo que pensamos que el conjunto de entrevistados han hecho un número de intervenciones semejantes con respecto a la dimensión alumno.
2. La categoría con más frecuencias es la de Atención a la diversidad lo que puede dar lugar a pensar que es una categoría de gran interés para los entrevistados, más si unimos a esta categoría la de la diversidad cultural.

	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	TOTALES
Atención a la Diversidad	10	8	10	<b>28</b>
Características y roles individuales	8	7	3	<b>18</b>
Características del grupo	7	1	7	<b>15</b>
Diversidad cultural	6	3	4	<b>13</b>
Grupo de características positivas	5	5	5	<b>15</b>
Grupo de características negativas	3	6	5	<b>14</b>
Técnicas para conocer al grupo	6	6	8	<b>20</b>
TOTALES	35	28	32	<b>95</b>
<b>Medias</b>	<b>4,3</b>	<b>4,6</b>	<b>3,5</b>	

Tabla 8.2.5. Frecuencias por cursos de las categorías de la dimensión alumno.

Si analizamos las frecuencias por especialidades (Tabla 8.2.6) vemos que son los entrevistados de la especialidad de Primaria los que han dado más respuestas teniendo en cuenta las medias más que las frecuencias absolutas, y además son los que parecen estar más implicados en lo concerniente a la atención a la diversidad.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Atención a la Diversidad	5	6	11	6	<b>28</b>
Características y roles individuales	4	2	9	3	<b>18</b>
Características del grupo	5	5	2	3	<b>15</b>
Diversidad cultural	4	3	4	2	<b>13</b>
Grupo de características negativas	2	1	6	6	<b>15</b>
Grupo de características positivas	3	2	5	4	<b>14</b>
Técnicas para conocer al grupo	4	4	6	6	<b>20</b>
TOTALES	27	23	43	30	<b>123</b>
<b>Medias</b>	<b>5,4</b>	<b>3,8</b>	<b>7,1</b>	<b>5</b>	

Tabla 8.2.6. Frecuencias de categorías por Especialidades de la dimensión alumno.

## **2.2. Dimensión AULA.**

Esta dimensión recoge las intervenciones relacionadas con las variables que posee el aula en cuanto a continente y a contenido y que pueden influir en las interacciones profesor-alumno o alumno-alumno. Se trata de analizar si los entrevistados creen que el mobiliario, los espacios, la distribución de las mesas etc. puede influir y cómo en las interacciones. Dentro de esta dimensión se han establecido tres categorías:

### 2.2.1. Categoría: EL CONTEXTO FÍSICO.

El contexto físico del aula ha sido analizado por diferentes autores para determinar si influye en los procesos que se dan dentro del aula. Parece obvio que en las relaciones dentro del aula pueden influir aspectos como el espacio disponible por alumno, los recursos presentes en el aula, la ventilación, la decoración etc.

Esta categoría pretende recoger las intervenciones que se refieren al contexto físico del aula como variable que influya en las interacciones, es decir, se trata de analizar las creencias de nuestros entrevistados sobre la influencia de elementos propios del contexto físico del aula como la iluminación, los ruidos, la decoración, la ventilación, los muebles etc.

### 2.2.2. Categoría: LA ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS EN MESAS INDIVIDUALES.

Uno de los aspectos más estudiados es el que tiene que ver con el agrupamiento de los alumnos dentro del aula y cómo puede influir positiva o negativamente en el funcionamiento general de la misma.

En esta categoría se recogen las menciones a los agrupamientos individuales de los alumnos dentro del aula, es decir a la típica distribución en filas de a uno y separadas entre sí y su relación con la interacción.

Vemos que, por cursos (Tabla 8.2.7), exceptuando a los alumnos entrevistados de 2º, piensan que una organización individual de los alumnos en el aula tiene connotaciones negativas en relación con la interacción tanto con el profesor como entre los alumnos. Por otra parte parece que también se considera que la organización debe ser flexible, de modo que en función de variables como las tareas a realizar, las áreas, los contenidos que se estén trabajando etc. se debería adoptar una modalidad de agrupamiento individual o en grupos.

	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	TOTALES
Organización individual negativa	4	0	3	7
Organización individual flexible	0	3	1	4
TOTALES	4	3	4	11
<b>Medias</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,4</b>	

Tabla 8.2.7. Organización individual de los alumnos por cursos.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Organización individual negativa	2	1	2	2	7
Organización individual flexible	1	2	1	0	4
TOTALES	3	3	3	2	11
<b>Medias</b>	<b>0,6</b>	<b>0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>0,3</b>	

Tabla 8.2.8. Organización individual de los alumnos por Especialidades.



### 2.2.3. Categoría: LA ORGANIZACIÓN DE LOS ALUMNOS EN GRUPOS.

Las posturas favorables a la organización en grupos de los alumnos y al trabajo en equipo arranca de la Escuela Nueva. En esta categoría se recogen las menciones a la organización de los alumnos en grupos dentro del aula, es decir a agrupamientos en círculo, en forma de “U”, por parejas, en pequeños grupos de cuatro a seis alumnos etc. y su relación con la interacción.

Si analizamos las frecuencias por curso de esta dimensión (Tabla 8.2.9) podemos apreciar que la categoría con menos intervenciones es la del contexto físico del aula, por lo que parece que se le ha dado menos importancia. Se le ha dado mucha más importancia a la organización de los alumnos en grupo en todos los cursos y su relación con la interacción. En todo caso parece que los alumnos de primer curso son los que han considerado más importante esta dimensión y los que menos los de tercero.

	Curso 1º	Curso 2º	Curso 3º	TOTALES
Contexto físico del aula	4	4	2	10
Organización individual de alumnos	5	3	5	13
Organización en grupos de alumnos	12	5	9	26
TOTALES	21	12	16	49
<b>Medias</b>	<b>2,6</b>	<b>2</b>	<b>1,7</b>	

Tabla 8.2.9. Frecuencias de categorías por Curso de la dimensión aula.

Si analizamos las frecuencias por especialidades (Tabla 8.2.10) vemos que en todas las especialidades se cita el contexto físico menos en la de Educación Primaria. Son los alumnos de Educación Física los que dan más importancia a la dimensión Aula en cuanto a su relación con la interacción y los que menos los de Lenguas Extranjeras.

	<b>Educación Física</b>	<b>Educación Musical</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Lenguas Extranjeras</b>	<b>TOTALES</b>
Contexto físico del aula	3	4	0	3	<b>10</b>
Organización individual de alumnos	3	3	5	2	<b>13</b>
Organización en grupos de alumnos	7	4	10	5	<b>26</b>
<b>TOTALES</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>49</b>
<b>Medias</b>	<b>2,6</b>	<b>1,8</b>	<b>2,5</b>	<b>1,6</b>	

Tabla 8.2.10. Frecuencias de categorías por Especialidad de la dimensión aula.

### **2.3. Dimensión CLIMA DEL AULA.**

Esta dimensión recoge los aspectos relacionados con los hábitos y los valores que se trabajen y se fomenten en el aula y que pueden influir en las interacciones entre el profesor y los alumnos. No se han considerado dentro de esta dimensión algunas variables que también influyen en el clima del aula como puede ser el sistema de disciplina que hay instaurado, los roles desempeñados por los alumnos, el discurso y los roles del profesor y alguno más, ya que estas han sido contempladas dentro de otras dimensiones como la dimensión alumno y la dimensión profesor entre otras.

Quiero señalar que hemos considerado interesante seguir el trabajo de Medina (1989) a la hora de considerar dentro del clima del aula algunos valores como La Actividad, La Autonomía, La Cooperación, La empatía y La igualdad. Dentro de esta dimensión se han considerado las siguientes categorías:

#### **2.3.1. Categoría: HÁBITOS.**

En la categoría hábitos se recogen las referencias a los diferentes hábitos que los profesores pueden fomentar en sus alumnos y su relación con la interacción dentro del aula. Nos estamos refiriendo a hábitos de limpieza, de orden, de trabajo diario etc.

#### **2.3.2. Categoría: VALORES INDIVIDUALES.**

Esta categoría recoge las intervenciones que se refieren a valores de tipo individual como hacer el trabajo sin ayuda de los demás, la capacidad de liderazgo, destacar en alguna faceta, el trabajo individual, es decir, en valores que no presuponen directamente el contacto o la relación con los demás.

### 2.3.3. Categoría: VALORES SOCIALES.

Al contrario que en el caso de los valores individuales, aquí se contemplan referencias a valores que implican directamente la relación con los demás, el contacto con los demás, como la ayuda a los demás, el valor de compartir cosas, el valor de la amistad etc.

Dentro de los valores sociales que los entrevistados consideran que hay que fomentar en los alumnos para mejorar la interacción se encuentran el valor del respeto, tanto entre los compañeros como del alumno hacia el profesor y viceversa.

El otro valor considerado es el del compañerismo o la amistad entre los alumnos. Si analizamos las frecuencias por cursos y por especialidades vemos que hay una gran semejanza entre todos ellos.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Respeto	4	4	6	14
Amistad/ compañerismo	5	2	4	11
TOTALES	9	6	10	25
<b>Medias</b>	<b>1,1</b>	<b>1</b>	<b>1,1</b>	

Tabla 8.2.11. Valores sociales por Cursos.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Respeto	4	3	3	4	14
Amistad/ compañerismo	2	5	3	1	11
TOTALES	6	8	6	5	25
<b>Medias</b>	<b>1,2</b>	<b>1,3</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	

Tabla 8.2.12. Valores sociales por Especialidad.

#### 2.3.4. Categoría: ACTIVISMO PEDAGÓGICO.

Recogemos aquí las episodios de nuestros entrevistados en los que relatan aspectos relacionados con el activismo pedagógico en cuanto a la actividad de los alumnos se refiere y su relación con la interacción dentro del aula.

#### 2.3.5. Categoría: AUTONOMÍA.

El Principio de autonomía está recogido en numerosos tratados sobre educación, considerándose como uno de los principios fundamentales a tener en cuenta dentro de la Didáctica actual.

Dentro de esta categoría recogemos las referencias que se hacen a la autonomía del alumno y su relación con la interacción dentro del aula. Podemos suponer que nuestros entrevistados crean que conforme vaya aumentando la autonomía pedagógica de los alumnos, las interacciones con el profesor disminuirán al menos en cantidad.

#### 2.3.6. Categoría: COOPERACIÓN.

Partimos del supuesto de que si fomentamos en nuestros alumnos el valor de la cooperación, por otra parte tan presente en nuestras sociedades, estaremos influyendo de alguna manera en las interacciones, al menos de los alumnos entre sí, de modo que hemos considerado oportuno el análisis de esta categoría independiente de la de los valores sociales en general.

### 2.3.7. Categoría: EMPATÍA.

Entendiendo por empatía la capacidad de ponerse en el lugar del otro, está más que demostrado que en las relaciones humanas la capacidad de empatía va a favorecer dichas relaciones y a mejorarlas, de ahí que hayamos considerado también importante considerar este valor como categoría a analizar. Recogemos, por tanto, en esta categoría, las referencias a la capacidad de empatía y su relación con la interacción y al fomento o no de la misma entre sus alumnos por parte del profesor.

### 2.3.8. Categoría: IGUALDAD.

Parece que una de las cuestiones que más influye en las percepciones que tienen los alumnos del profesor es el trato que dispensa a sus alumnos, si tiene favoritismos o no, si es justo y ecuánime o no etc. En este sentido recogemos en esta categoría las intervenciones que se refieren al trato de igualdad del profesor hacia sus alumnos y al fomento del valor de la igualdad entre ellos como elemento influyente en las interacciones en el aula.

Si analizamos las frecuencias de categorías por cursos de la dimensión clima del aula (Tabla 8.2.13) vemos que la categoría de valores sociales es la que más referencias ha obtenido y la de valores individuales la que menos, lo que nos hace pensar que los entrevistados relacionan más los valores sociales que los individuales con la interacción, destacando también el valor de la cooperación y de la igualdad en una línea de valores sociales claramente democráticos. Los alumnos de primero son los que más referencias han hecho a las categorías de la dimensión.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Hábitos	6	3	6	15
Activismo	5	4	4	13
Autonomía	7	2	6	15
Cooperación	9	4	8	21
Empatía	4	2	4	10
Igualdad	11	6	4	21
Valores individuales	3	1	1	5
Valores sociales	13	6	10	29
TOTALES	58	28	43	129
<b>Medias</b>	<b>7,2</b>	<b>4,6</b>	<b>4,7</b>	

Tabla 8.2.13. Frecuencias de categorías por curso de la dimensión clima del aula.

En cuanto a la frecuencia por especialidades (Tabla 8.2.14) son los alumnos de la especialidad de Educación Primaria los que hacen mayor número de alusiones a la relación entre interacción y clima del aula.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Hábitos	3	4	5	3	15
Activismo	2	4	4	3	13
Autonomía	3	3	5	4	15
Cooperación	5	5	6	5	21
Empatía	2	1	5	2	10
Igualdad	3	4	8	6	21
Valores individuales	0	1	2	2	5
Valores sociales	8	7	8	6	29
TOTALES	26	29	43	31	129
<b>Medias</b>	<b>5,2</b>	<b>4,8</b>	<b>7,1</b>	<b>5,1</b>	

Tabla 8.2.14. Frecuencias de categorías por especialidades de la dimensión clima del aula.

## **2.4. Dimensión FORMACIÓN.**

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente es un aspecto importantísimo tanto desde el punto de vista práctico como teórico. Por una parte es objeto de preocupación de políticos en su elaboración de planes de formación que den respuesta a las necesidades formativas del profesorado y a las carencias del sistema educativo y, por otra, es objeto de reflexión científica por parte de los investigadores en educación para proporcionar modelos de formación que sean eficaces y respondan lo mejor posible a las necesidades sociales de cada momento. Esta dimensión está formada por las categorías que se citan a continuación.

### 2.4.1. Categoría: CONOCER LA INTERACCIÓN.

Pretendemos investigar si los entrevistados consideran que conocer la interacción que se produce en el aula entre el profesor y sus alumnos o de estos entre sí es una variable que el profesor debe tener en cuenta a la hora de hacer sus planteamientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nosotros pensamos que en un grupo con unas características tan peculiares como es el de un aula, el líder “forzado” que es el maestro debería tener muy en cuenta las interacciones.

En esta categoría se incluyen las referencias al hecho de la necesidad o no que los profesores se interesen por conocer los procesos de interacción dentro de su aula. Hay dos situaciones que se pueden ver mejoradas según los análisis, por una parte el aspecto académico, es decir, lo relacionado más directamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente con el aprendizaje de contenidos por parte de



los alumnos y, por otra parte, la mejora de la dinámica del aula entendiendo por esta el desarrollo de la actividad cotidiana del aula, es decir explicaciones del profesor, realizaciones de actividades por parte de los alumnos, gestión disciplinaria del aula, gestión de tiempos etc.

Tanto en el análisis de frecuencias por cursos como por especialidades apreciamos datos muy semejantes.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Mejora académica	3	5	3	11
Mejora de la dinámica del aula	4	0	6	10
TOTALES	7	5	9	21
<b>Medias</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>1</b>	

Tabla 8.2.15. Frecuencias de categorías por Cursos de la Categoría Conocer la Interacción.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Mejora académica	3	3	2	3	11
Mejora de la dinámica del aula	2	3	3	2	10
TOTALES	5	6	5	5	21
<b>Medias</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	

Tabla 8.2.16. Frecuencias de categorías por Especialidades de la Categoría Conocer la Interacción.

#### 2.4.2. Categoría: FORMACIÓN INICIAL.

Los entrevistados se encuentran en su período de formación inicial por lo que parece muy razonable que hagan referencias a la misma a lo largo de la entrevista aunque no se les haga ninguna pregunta directa sobre la misma.

En esta categoría se recogen las alusiones a la formación inicial en relación con tema de la interacción dentro del aula.

#### 2.4.3. Categoría: MODELO DE INTERACCIÓN DEL PROFESOR NOVEL.

Hay diferentes estudios sobre los procesos de socialización de los profesores (Marcelo, 1991) en los que se pone de manifiesto las diferentes etapas de socialización por las que pasa el Profesor desde sus inicios hasta etapas de madurez profesional. Aquí se pretende ver cuáles son las creencias que los profesores en formación tienen acerca del modelo que tendrán los profesores noveles (sin experiencia) a la hora de interaccionar con sus alumnos, por lo tanto se recogen todas las referencias que hacen a los diferentes modelos de interacción que tendrán dichos profesores.

Nos encontramos con que mayoritariamente el modelo que creen que seguirían los profesores noveles serían el proporcionado por los profesores anteriores que hayan tenido, es decir, el modelo que ellos han vivido en su período de alumnos. En otros casos se opta por un modelo mixto que incorporaría a los profesores anteriores otros modelos extraídos fundamentalmente de los profesores-tutores del período de prácticas. Haciendo un análisis por cursos (Tabla 8.2.17) se aprecia que en el primer curso la creencia del modelo de los profesores anteriores está más arraigada que en el tercer

curso en el que prácticamente son iguales las creencias en ambos modelos, suponemos que por el hecho de tener el período de prácticas a más corto plazo de realización.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Profesores anteriores	6	2	4	12
Modelo Mixto	1	3	5	9
TOTALES	7	5	9	21
Medias	0,8	0,8	1	

Tabla 8.2.17. Frecuencias por Cursos del Modelo de Interacción del Profesor Novel.

Si hacemos el análisis por especialidades (Tabla 8.2.18), vemos que los de la especialidad de Educación Musical se inclinan más por el modelo mixto, mientras que el resto de las especialidades se inclinan por el modelo de los profesores anteriores.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Profesores anteriores	3	1	3	5	12
Modelo Mixto	2	4	2	1	9
TOTALES	5	5	5	6	21
<b>Medias</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>1</b>	

Tabla 8.2.18. Frecuencias por Especialidades del Modelo de Interacción del Profesor Novel.

#### 2.4.4. Categoría: MODELO DE INTERACCIÓN DEL PROFESOR EN PRÁCTICAS.

Aquí se pretende ver cuáles son las creencias que los profesores en formación tienen acerca del modelo que tendrán los profesores en prácticas (maestros realizando el

Practicum) a la hora de interaccionar con sus alumnos, por lo tanto se recogen todas las referencias que hacen a los diferentes modelos de interacción que tendrán dichos profesores.

Se ha hecho esta doble diferenciación de modelos de profesores noveles y de modelos de profesores en prácticas pensando en las posibles diferencias que pudiéramos encontrar. La realidad nos dice que tales diferencias no existen pues se vuelven a repetir los modelos, es decir, el del maestro –tutor y un modelo mixto que englobaría el maestro-tutor y los profesores anteriores fundamentalmente. Las frecuencias son semejantes tanto en el análisis por cursos (Tabla 8.2.19) como en el análisis por especialidades (Tabla 8.2.20).

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Modelo del Maestro-tutor	1	3	4	8
Modelo Mixto	2	2	4	8
TOTALES	3	5	8	16
<b>Medias</b>	<b>0,3</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	

Tabla 8.2.19. Frecuencias por Cursos del Modelo de Interacción del Profesor en Prácticas.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Modelo del Maestro-tutor	1	2	2	3	8
Modelo Mixto	2	3	2	1	8
TOTALES	3	5	4	4	16
<b>Medias</b>	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	

Tabla 8.2.20. Frecuencias por Especialidades del Modelo de Interacción del Profesor en Prácticas.

#### 2.4.5. Categoría: PROFESIONALIZACIÓN.

Esta es una categoría que se complementa con la de conocer la interacción, pero aquí se añade un aspecto que consideramos importante que es si piensan que el hecho de conocer la interacción y sus mecanismos de generación y control de la misma puede dar lugar a unos procesos de reflexión y formación que contribuyan a la mejora en la actuación profesional de los docentes. En esta categoría se incluyen las referencias que se hacen al hecho de que conocer la interacción que el profesor genera con sus alumnos y la interacción que hay entre ellos puede ser un elemento profesionalizador, es decir, que contribuya al mejor desempeño profesional. Es una categoría que se complementa con la primera, pero que añade a ella el aspecto profesionalizador.

El análisis de la tabla 8.2.21 nos lleva a afirmar que los entrevistados reconocen de manera mayoritaria la relación entre formación y el hecho de conocer la interacción dentro del aula. Por otra hay bastantes referencias al modelo del profesor novel y al modelo del profesor en prácticas.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Conocer la Interacción	9	6	10	25
Formación Inicial	5	0	5	10
Modelo del profesor novel	8	6	9	23
Modelo del Profesor en Prácticas	9	5	9	23
Profesionalización	4	5	8	17
TOTALES	35	22	41	98
<b>Medias</b>	<b>4,3</b>	<b>3,6</b>	<b>4,5</b>	

Tabla 8.2.21. Frecuencias de categorías por cursos de la dimensión formación.

Si hacemos un análisis por especialidades vemos que las frecuencias son semejantes en todas ellas no pudiéndose observar diferencias importantes (Tabla 8.2.22).

	<b>Educación Física</b>	<b>Educación Musical</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Lenguas Extranjeras</b>	<b>TOTALES</b>
Conocer la Interacción	6	7	6	6	25
Formación Inicial	1	3	5	1	10
Modelo del profesor novel	5	6	6	6	23
Modelo del Profesor en Prácticas	6	6	6	5	23
Profesionalización	4	4	4	5	17
TOTALES	22	26	27	23	98
<b>Medias</b>	<b>4,4</b>	<b>4,3</b>	<b>4,5</b>	<b>3,8</b>	

Tabla 8.2.22. Frecuencias de categorías por especialidades de la dimensión formación.

## **2.5. Dimensión MEJORA DE LA INTERACCIÓN.**

Dando por supuesto la característica dinámica y moldeable de la interacción así como la posibilidad que tiene el profesor de influir en la misma, más que los alumnos, puesto que no debemos olvidar que una de las características de la relación que se produce dentro del aula es la “asimetría” y que el profesor es quien más debe aportar en dicha relación, hemos querido saber cuál es su opinión sobre las posibles medidas que el profesor podría tomar encaminadas a mejorar la interacción que pueda haber en un aula. Está formada por las siguientes categorías.

### 2.5.1. Categoría: ACTITUD DEL PROFESOR.

Desde el paradigma Proceso-producto se han hecho diferentes investigaciones acerca de la influencia del comportamiento del profesor en el aula en el rendimiento y en la dinámica de la misma. Parece evidente que, como en cualquier relación humana, la actitud que se adopte hacia el otro en esa relación va a influir en cómo sean las interacciones

Esta categoría hace referencia a alusiones sobre el hecho de que piensen que cambiando la actitud del profesor se puede mejorar la interacción dentro del aula. Como norma general se parte de una actitud del profesor excesivamente rígida e inflexible versus una actitud más flexible, pero en ocasiones también de lo contrario.

Las dos actitudes que se cree van a mejorar las interacciones son las de una mayor preocupación del profesor por sus alumnos, tanto a nivel académico como a nivel personal y, una actitud de mayor proximidad afectiva del profesor hacia los alumnos en

lo que podríamos denominar amistad o mayor cercanía a la realidad del alumno. Ambas actitudes como se puede apreciar están muy relacionadas.

Existen otras dos actitudes, ecuanimidad y status igualitario, que se cree que también pueden mejorar las interacciones pero hay un menor número de respuestas y no se distribuyen por igual en cursos (Tabla 8.2.23) y especialidades (8.2.24) como ocurre en el caso de las dos actitudes citadas en primer lugar.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Mayor preocupación	2	2	1	5
Ecuanimidad	2	0	0	2
Amabilidad/ cercanía	2	1	4	7
Status igualitario	0	3	0	3
TOTALES	6	6	5	17
<b>Medias</b>	<b>0,7</b>	<b>1</b>	<b>0,5</b>	

Tabla 8.2.23. Frecuencias por Cursos de la Categoría Actitud del Profesor.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Mayor preocupación	1	1	2	1	5
Ecuanimidad	1	0	0	1	2
Amabilidad/ cercanía	2	1	2	2	7
Status igualitario	0	1	1	1	3
TOTALES	4	3	5	5	17
<b>Medias</b>	<b>0,8</b>	<b>0,43</b>	<b>0,83</b>	<b>0,83</b>	

Tabla 8.2.24. Frecuencias por Especialidad de la Categoría Actitud del Profesor.



### 2.5.2. Categoría: CAMBIAR LA METODOLOGÍA.

Debemos tener en cuenta que aquí el concepto de metodología se admite en un sentido amplio ya que no se refiere exclusivamente a la utilización de algún método, aprendizaje por descubrimiento autónomo, descubrimiento guiado, método transmisivo sino que se incluyen también algunas cuestiones que van relacionadas como los agrupamientos de los alumnos a la hora de realizar las actividades, la utilización de materiales estándar u otros etc.

Aquí se recogen las creencias que relacionan el cambio en la interacción con una propuesta metodológica distinta del profesor. En concreto se cree que adoptando una metodología que fomente la actividad de los alumnos y la participación en toda la realidad del aula. Están especialmente inclinados a esta creencia los entrevistados del Primer curso (Tabla 8.2.25) y los de la Especialidad de Educación Primaria (Tabla 8.2.26).

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Activismo	3	1	2	6
Participación	4	2	1	7
TOTALES	7	3	3	13
<b>Medias</b>	<b>0,8</b>	<b>0,5</b>	<b>0,3</b>	

Tabla 8.2.25. Frecuencias por Cursos de la Categoría Cambiar la Metodología.

	<b>Educación Física</b>	<b>Educación Musical</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Lenguas Extranjeras</b>	<b>TOTALES</b>
Activismo	1	1	4	0	6
Participación	1	3	1	0	5
TOTALES	2	4	5	0	11
Medias	0,4	0,6	0,8	0	

Tabla 8.2.26. Frecuencias por Especialidad de la Categoría Cambiar la Metodología.

### 2.5.3. Categoría: CAMBIAR LOS ROLES.

El profesor dentro del aula desempeña diferentes roles. Los más habituales son el rol de enseñante, el rol de orientador/ guía y el rol de responsable de mantener la disciplina dentro del aula. Esta diferenciación de roles lo es a título de estudio ya que en la realidad la actuación del profesor es global quedando todos los roles difuminados en un comportamiento y actuación global que conformará su estilo de enseñanza. En esta categoría se recogen las referencias a que la mejora de la interacción iría unida a un cambio en el desempeño de los roles por parte del profesor.

### 2.5.4. Categoría: CONOCER MEJOR AL GRUPO.

Ya se ha comentado anteriormente que el profesor deberá conocer a sus alumnos en sus características individuales para así diseñar unos procesos individualizadores de enseñanza y aprendizaje, pero también deberá conocer las características de su grupo de alumnos en cuanto grupo. Aquí se presentan las opiniones que van en la idea de que un mejor conocimiento de esas características grupales llevará al profesor a poder mejorar la interacción dentro del aula.

### 2.5.5. Categoría: CAMBIAR EXPECTATIVAS.

Es un hecho constatado que las expectativas que puedan tener los profesores sobre sus alumnos, el conocido “efecto Pigmalión” o la “profecía de autocumplimiento” pueden funcionar tanto para beneficio del alumno como para perjuicio suyo, de ahí que hayamos creído oportuno su inclusión. La categoría hace mención a las creencias relacionadas con los cambios de expectativas del profesor hacia sus alumnos y su relación con el cambio en las interacciones dentro del aula.

Las frecuencias (Tabla 8.2.27) más elevadas las encontramos en las categorías de cambiar la metodología y actitud del profesor, es decir, se piensa que un cambio en la actitud del profesor hacia los alumnos y un cambio en la metodología planteada por el profesor puede conducir a mejorar las interacciones que se den dentro del aula. No parece que el hecho de que el profesor tenga determinadas expectativas sobre los alumnos y las cambie pueda influir mucho en la mejora de la interacción.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Actitud del profesor	10	7	8	25
Cambiar la metodología	14	5	7	26
Cambiar los roles	3	3	4	10
Conocer al grupo	3	2	2	7
Cambiar expectativas	1	1	0	2
TOTALES	31	18	21	70
<b>Medias</b>	<b>3,8</b>	<b>3</b>	<b>2,3</b>	

Tabla 8.2.27. Frecuencias por cursos de las categorías de la dimensión mejora de la interacción

En cuanto a las diferentes especialidades (Tabla 8.2.28) nos encontramos que en todas ellas y, especialmente en Primaria, se considera que el cambio metodológico llevará una mejora en las interacciones. Así mismo, un cambio en la actitud que el profesor tenga hacia los alumnos es considerado por todas las especialidades como una de las variables que más puede influir en la mejora de la interacción.

	<b>Educación Física</b>	<b>Educación Musical</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Lenguas Extranjeras</b>	<b>TOTALES</b>
Actitud del profesor	8	7	5	5	25
Cambiar la metodología	4	6	12	4	26
Cambiar los roles	1	2	3	4	10
Conocer al grupo	2	2	1	2	7
Cambiar expectativas	0	0	1	1	2
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>70</b>
<b>Medias</b>	<b>3</b>	<b>2,8</b>	<b>3,6</b>	<b>2,6</b>	

Tabla 8.2.28. Frecuencias por especialidades de las categorías de la dimensión mejora de la interacción

## **2.6. Dimensión PROFESOR.**

La dimensión profesor es la dimensión que siempre estará presente en cualquier análisis de relaciones que queramos hacer dentro de un aula. En las distintas investigaciones desde cualquier paradigma (Presagio-Producto, Proceso-Producto, Mediacional, Ecológico) vemos que esta dimensión ocupa un lugar relevante. El profesor es el responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos dentro de un aula y por lo tanto se constituye en una fuente amplia de variables que van a influir en la realidad del aula y, como no, en las interacciones que se producen dentro de ella. Esta dimensión está formada por las siguientes categorías.

### **2.6.1. Categoría: DISCURSO NO VERBAL.**

Entendemos como discurso no verbal todas las conductas del profesor que acompañando o no al discurso verbal produce en el aula. Es por tanto una categoría muy amplia que abarcaría el discurso escrito (pizarra, cuadernos de los alumnos etc.), los gestos corporales y especialmente los faciales, miradas, e incluso los movimientos que realice dentro del aula. Esta categoría se refiere a las manifestaciones de los entrevistados que creen que hay relación entre el discurso no verbal del profesor y las interacciones que se generen dentro del aula.

Los entrevistados creen que un profesor que acompañe su discurso verbal de gestos, especialmente de gestos con la cara, y de movimientos por el aula no limitándose a estar sentado en su mesa, va a conseguir unas interacciones mejores con sus alumnos. La importancia dada a los gestos es mucho mayor que la dada a los

movimientos y no se aprecian diferencias ni entre cursos (Tabla 8.2.29) ni entre especialidades (Tabla 8.2.30).

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Gestos	6	6	8	20
Movimientos	3	2	2	7
TOTALES	9	8	10	27
<b>Medias</b>	<b>1,1</b>	<b>1,3</b>	<b>1,1</b>	

Tabla 8.2.29. Frecuencias por Cursos de la Categoría Discurso No-Verbal.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Gestos	4	5	5	6	20
Movimientos	2	2	2	1	7
TOTALES	6	7	7	7	27
<b>Medias</b>	<b>1,2</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	

Tabla 8.2.30. Frecuencias por Especialidad de la Categoría Discurso No-Verbal.

### 2.6.2. Categoría: DISCURSO VERBAL.

Es un hecho constatado empíricamente (Flanders, 1977, Landsheere de, G., 1977) que el profesor es quién más habla dentro del aula. Por tanto consideramos imprescindible considerar una categoría que recogiera esta variable tan importante del profesor. Incluye todo tipo de verbalizaciones y referidas a cualquier aspecto, es decir,

nos interesa el discurso que hace el profesor para llamar la atención a un alumno que no trabaja como el discurso que utiliza a la hora de hacer una explicación de un contenido etc. Esta categoría se refiere a las manifestaciones de los entrevistados que creen que hay relación entre el discurso verbal del profesor y las interacciones que se generen dentro del aula. Hemos encontrado dos creencias mayoritarias que contribuirían a mejorar la interacción en el aula, la utilización de un lenguaje verbal y un lenguaje paraverbal adecuado, dándoles una mayor importancia al lenguaje verbal.

Creen que es importante que el profesor utilice un tono correcto, que no grite en el aula al dirigirse a sus alumnos, pero sobre todo que utilice un lenguaje correcto no sólo gramaticalmente, sino adecuado a la edad de los alumnos para que sea comprensible para ellos en todo momento.

Si comparamos las frecuencias por cursos (Tabla 8.2.31) vemos que considerando las dos subcategorías en conjunto, apenas hay diferencia entre los tres cursos. Es en el tercer curso donde hay más respuestas en cuanto al lenguaje gestual.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Lenguaje paraverbal adecuado	2	1	5	8
Lenguaje verbal adecuado	4	5	3	12
TOTALES	6	6	8	20
<b>Medias</b>	<b>0,7</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	

Tabla 8.2.31. Frecuencias por Cursos de la Categoría Discurso Verbal.

Por especialidades (Tabla 8.2.32) ocurre otro tanto al considerar las dos subcategorías unidas, no hay apenas diferencias entre ellas. Si las consideramos aisladamente, el hecho de utilizar un lenguaje verbal adecuado es primordial en todas ellas salvo en la especialidad de Educación Musical donde sólo hay un caso.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Lenguaje paraverbal adecuado	2	3	1	2	8
Lenguaje verbal adecuado	3	1	5	4	13
TOTALES	5	4	6	6	21
<b>Medias</b>	<b>1</b>	<b>0,6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	

Tabla 8.2.32. Frecuencias por Especialidades de la Categoría Discurso Verbal.

#### 2.6.3. Categoría: METODOLOGÍA.

Remito a lo indicado en la categoría de metodología dentro de la dimensión mejora de la interacción. En esta categoría están los pensamientos de nuestros entrevistados acerca de la relación entre metodología utilizada por el profesor e interacción generada dentro del aula.

#### 2.6.4. Categoría: MOTIVAR A LOS ALUMNOS.

La relación entre motivación y aprendizaje es una realidad ya constatada. Aquí nos vamos a referir a la motivación extrínseca y concretamente a la motivación que el profesor va a ser capaz de generar en sus alumnos. Pensamos que la motivación no sólo va a influir en el rendimiento y en los aprendizajes sino también en las relaciones que se establezcan en el aula. En esta categoría se incluyen las referencias que hacen a la motivación que el profesor debe dar a sus alumnos y su relación con las interacciones en el aula.



Existe la creencia que si el profesor utiliza un discurso motivador y una metodología motivadora se va a generar una interacción más rica y positiva en el aula. El discurso motivador vendría definido por un discurso tanto verbal como no verbal que incluya elementos que sean capaces de llamar la atención de los alumnos, ejemplos de la vida cotidiana, que conecte con los intereses de sus alumnos, que evite la monotonía etc. La metodología motivadora estaría caracterizada por la que permita la participación de los alumnos, los trabajos en grupo, la realización de actividades de carácter lúdico, la realización de tareas funcionales, una metodología que se adapte a las características de los alumnos.

Si analizamos por cursos esta categoría, vemos que en el Primer curso es dónde más importancia se le da a la motivación y en segundo donde menos. En todo caso parece más importante en todos los cursos que el profesor utilice una metodología motivadora que haga un discurso motivador.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Discurso motivador	3	0	2	5
Metodología motivadora	6	2	3	11
TOTALES	9	2	5	16
<b>Medias</b>	<b>1,1</b>	<b>0,3</b>	<b>0,5</b>	

Tabla 8.2.33. Frecuencias por Cursos de la Categoría Motivar a los alumnos.

En cuanto al análisis por especialidades, no parece que haya diferencias importantes entre ellas en cuanto al discurso motivador, pero si en cuanto a la metodología motivadora, que no se considera apenas por la especialidad de Educación Física y si lo es por el resto de especialidades prácticamente por igual. Esto puede tener

su explicación en el hecho de que los de la Especialidad de Educación Física crean que la propia área genera una metodología más motivadora que otras.

	<b>Educación Física</b>	<b>Educación Musical</b>	<b>Educación Primaria</b>	<b>Lenguas Extranjeras</b>	<b>TOTALES</b>
Discurso motivador	1	1	2	1	5
Metodología motivadora	1	3	3	4	11
TOTALES	2	4	5	5	16
<b>Medias</b>	<b>0,4</b>	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	

Tabla 8.2.34. Frecuencias por Especialidad de la Categoría Motivar a los alumnos.

#### 2.6.5. Categoría: PAPEL GLOBAL.

Ya hemos señalado anteriormente que el profesor desempeña diferentes roles dentro del aula, pero que en la realidad son inseparables de modo que el profesor tiene una manera “global” de actuar. En esta categoría se anotan las referencias a ese papel global que desempeña el profesor dentro del aula y la relación que tiene el mismo con la interacción.

#### 2.6.6. Categoría: PERSONALIDAD.

Desde el paradigma Proceso-Producto y más aún desde el Presagio-producto se ha investigado las relaciones entre características del profesor y enseñanza eficaz. Aquí se recogen las creencias de los entrevistados que se refieren a la relación entre características de personalidad de los profesores e interacción generada con sus alumnos dentro del aula.

#### 2.6.7. Categoría: ROL DE RESPONSABLE DE LA DISCIPLINA.

La disciplina y el modo de mantenerla dentro del aula ha generado diferentes modelos que se han manifestado más o menos efectivos según lo que se pretenda conseguir. Podemos citar las diferencias entre los modelos “formales” y los modelos de “laissez-faire”. En esta categoría hacemos referencia a las opiniones que recogen relaciones entre el modo de mantener la disciplina por parte del profesor y el tipo de interacciones generadas en cada caso.

#### 2.6.8. Categoría: ROL DE ENSEÑANTE.

El profesor es el encargado de enseñar a sus alumnos, de ponerles en contacto con determinados contenidos de diferentes áreas. La enseñanza es la principal tarea a desarrollar por el profesor dentro del aula, si bien debemos entender que se trata de una enseñanza educativa en el sentido de enseñar contenidos de todo tipo, pero que tengan siempre como fin último el perfeccionamiento de la persona. Se trata de recoger aquéllas referencias al papel que los profesores desempeñan en el aula como meramente enseñantes en menoscabo de otros roles y cómo este desempeño puede originar unas interacciones en el aula u otras. En cuanto a la forma de enseñar hay coincidencia en señalar que un profesor que enseñe con un talante no autoritario y que motive a sus alumnos va conseguir mejores interacciones en el aula. Vemos que de nuevo se relacionan la motivación y la gestión de la disciplina con el tipo de interacciones dentro del aula.

Analizando por cursos (Tabla 8.2.35) las creencias vemos que en cuanto a la característica motivadora de la enseñanza prácticamente no hay diferencias entre los tres

y en cuanto a la utilización de un sistema disciplinario no autoritario va aumentando esta creencia conforme vamos aumentando también de curso.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Enseñante motivador	4	2	5	11
Enseñante no autoritario	1	2	4	7
TOTALES	5	4	9	18
<b>Medias</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>1</b>	

Tabla 8.2.35. Frecuencias por Cursos de la Categoría Rol de enseñante.

Por especialidades (Tabla 8.2.36) tampoco se aprecian grandes discrepancias si no tenemos en cuenta el hecho de que en la Especialidad de Lenguas Extranjeras no ha habido ninguna intervención que haga referencia a un tipo de enseñanza no autoritaria.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Enseñante motivador	2	2	3	4	11
Enseñante no autoritario	2	3	2	0	7
TOTALES	4	5	5	4	18
<b>Medias</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>0,6</b>	

Tabla 8.2.36. Frecuencias por especialidades de la Categoría Rol de enseñante.

#### 2.6.9. Categoría: ROL DE ORIENTADOR / GUÍA.

A la hora de desarrollar la labor de la enseñanza hay modelos que se inclinan por una enseñanza más directa y otros porque el profesor actúe más como mediador entre el contenido de aprendizaje y el alumno, de forma que su labor sea menos directa y se base mucho en la ayuda, la orientación del aprendizaje, la guía en el aprendizaje. En esta categoría se recogen aquéllas referencias al papel que los profesores desempeñan en el aula como orientadores /guías de sus alumnos y cómo este desempeño puede originar unas interacciones en el aula u otras.

Si comparamos las frecuencias de las diferentes categorías de esta dimensión vemos que hay una distribución semejante (Tabla 8.2.37). Si consideramos juntos los dos discursos, el verbal y el no verbal, nos encontramos que sería la categoría que los entrevistados consideran como más influyente en las interacciones dentro del aula, es decir, los entrevistados creen que lo que dice el profesor, cómo lo dice y si va o no acompañado de gestos, miradas, movimientos etc. va a condicionar en gran manera las interacciones en el aula.

La metodología es la otra categoría que más ven relacionada con la interacción dentro del aula, junto con la manera cómo el profesor mantenga la disciplina y cómo motive a sus alumnos. En el polo opuesto se encuentran dos categorías que han encontrado menos relación con la interacción, la personalidad del profesor y cómo desarrolle su papel de orientador o guía de sus alumnos.

	curso 1º	curso 2º	curso 3º	TOTALES
Discurso No-Verbal	8	6	10	24
Discurso Verbal	6	7	9	22
Metodología	11	6	14	31
Motivar a los alumnos	13	3	7	23
Papel Global	7	4	5	16
Personalidad	4	3	0	7
Rol de responsable de la disciplina	10	6	10	26
Rol de enseñante	11	4	6	21
Rol de Orientador y Guía	2	2	3	7
TOTALES	72	41	64	177
<b>Medias</b>	<b>9</b>	<b>6,8</b>	<b>7,1</b>	

Tabla 8.2.37. Frecuencias por Cursos de las Categorías de la Dimensión Profesor

Analizando esta dimensión por especialidades (Tabla 8.2.38) observamos que hay unas creencias muy semejantes en todas ellas. Sigue siendo en todas el discurso del profesor el máximo responsable del tipo de interacción, seguido de la metodología que utilice, la forma de mantener la disciplina en el aula y el modo de motivar a los alumnos. Coinciden también prácticamente en todas las especialidades que las categorías que menos relación tienen con la interacción son la personalidad del profesor y el desempeño del rol de orientador o guía.

	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras	TOTALES
Discurso No-Verbal	5	6	7	6	24
Discurso Verbal	4	5	7	6	22
Metodología	6	8	9	8	31
Motivar a los alumnos	3	6	7	7	23
Papel Global	4	4	3	5	16
Personalidad	2	2	1	2	7
Rol de responsable de la disciplina	6	5	10	5	26
Rol de enseñante	5	4	7	5	21
Rol de Orientador y Guía	0	2	3	2	7
TOTALES	35	42	54	46	177
<b>Medias</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7,6</b>	

Tabla 8.2.38. Frecuencias por Especialidades de las Categorías de la Dimensión Profesor

### 3. ANÁLISIS DE METÁFORAS

#### 3.1. Aproximación conceptual y metodológica.

Aunque no es el objetivo fundamental de nuestra investigación, hemos querido aprovechar la información obtenida en nuestras entrevistas para acercarnos al concepto de Metáfora y al análisis de las Metáforas que se presentan en los discursos de nuestros alumnos. Antes de nada comenzaremos dando algunas definiciones de Metáfora:

- “La designación de un objeto por un término que normalmente designa otro objeto, objeto que comparte ciertas semejanzas con el primero” (Marti, 1988:6)
- “Es la inmediata manifestación de una clase de condición aplicada a otra. Es una transferencia de significados a una clase de objeto o idea por medio de otra general porque existe una analogía entre las dos” (Belth, 1982)
- “Es entender y experimentar un tipo de cosas en términos de otra. La metáfora no es sólo cuestión de palabras sino que los procesos de pensamiento son en gran medida metafóricos”. (Lakoff y Jonson, 1986)

Para Schön (1979) las metáforas son generativas, es decir, no sólo suponen una ampliación semántica del lenguaje, sino que crean una nueva forma de explicar el mundo; suponen una nueva perspectiva en la visión del mundo. En esta misma línea de considerar la metáfora como sistemas cognitivos que facilitan la comprensión del mundo y guían nuestra conducta, se manifiestan diferentes autores (De Vega, 1984; Lakoff y Jonson, 1986). Lo interesante desde el punto de vista educativo es que las metáforas sirvan “a los teóricos y a los prácticos a generar ideas, conceptos, modelos y



teorías para describir, examinar y comprender el fenómeno educativo” (Bredeson, 1985:29).

Mingorance (1991) dedica un apartado de un capítulo a describir las principales líneas de trabajo que ponen en relación Metáfora y Pensamiento de los profesores, destacando a:

- ELBAZ (1983; 1988) Estudia las imágenes que se forman los profesores de su experiencia en función de sus sentimientos, valores, necesidades y creencias.
- MUNBY (1986) La metáfora como elemento importante en el pensamiento de los profesores.
- RUSSELL (1988) Utiliza la metáfora para el análisis de los datos de los profesores para explicar como adquieren su experiencia profesional. Intenta buscar las imágenes que utilizan los profesores para explicar su trabajo.
- BROMME (1983) Analiza las metáforas en el pensamiento de los profesores intentando explicar analogías entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico.
- BUCHMANN (1986) Estudia el pensamiento del profesor a través de su propio lenguaje con el fin de ayudarlo a transformar la realidad educativa desde el conocimiento práctico.
- ORTONY (1983) Intenta comprender las metáforas y sus relaciones con las prácticas de enseñanza.

Para Mingorance (1991:95) hay tres metáforas que se encuentran en la sociedad y que pueden servir para ser aplicadas a los modelos dominantes:

1. Metáfora tecnológica: Ve la realidad a través de los cambios industriales y tecnológicos. Se puede aplicar al modelo de investigación del desarrollo.

2. Metáfora política: Ve en la base del cambio, el conflicto, la competición, el compromiso y la negociación. Se puede aplicar al modelo de solución de problemas.
3. Metáfora cultural: Basada en las relaciones de los individuos dentro de la sociedad. Se puede aplicar al modelo de interacción social.

Siguiendo a Lakoff y Jonson (1995) las metáforas impregnan no solo el lenguaje sino el pensamiento y la acción. Diferencian tres tipos de metáforas:

- a. Las metáforas estructurales: Un concepto está estructurado en términos de otro. Ejemplo: “Una discusión es una guerra”, “el tiempo es dinero”, La metáfora del canal” ( las ideas son objetos que se envían a un oyente mediante expresiones lingüísticas).
- b. Las metáforas Orientacionales: Tienen relación con la orientación espacial y organizan un sistema global de conceptos con relación a otro. Ejemplo: Feliz es arriba y triste es abajo (“me levantó el ánimo”, “está abatido”).
- c. Las metáforas Ontológicas: Consisten en considerar los acontecimientos, las actividades, las ideas, las emociones etc. Como entidades y sustancias, basándonos en nuestras experiencias con objetos físicos, especialmente el propio cuerpo. Ejemplo, La mente es una máquina: “Voy a perder el control”; La mente es un objeto frágil: “su cerebro estalló”. Las metáforas Ontológicas sirven para diferentes fines:
  - Referirse: “Trabajamos por la paz”.
  - Cuantificar: “Hay tanto odio en el mundo”

A la hora de identificar y analizar las metáforas se ha seguido la propuesta de Mingorance (1992) de considerar dos términos en la metáfora:

- El tópico: es el tema que se quiere aclarar.
- El vehículo: es el término con el que lo comparamos.

Por ejemplo en la metáfora “*No debemos permitir que el alumno se nos suba a la chepa*”, el tópico es el comportamiento del alumno y subirse a la chepa es el vehículo ya que lo comparamos con una acción de poco respeto y que denota sometimiento del que se encuentra debajo.

En el proceso metodológico de identificación y análisis de las metáforas se han seguido las siguientes fases:

1. Selección de hablantes: el grupo de alumnos entrevistados.
2. Recogida de datos: Mediante las entrevistas grabadas en audio.
3. Análisis de las metáforas: Se ha hecho un análisis desde el punto de vista semántico mediante un análisis de contenido de las grabaciones siguiendo estos pasos:
  - Identificación de las metáforas.
  - Clasificación teniendo en cuenta el criterio de Lakoff y Jonson:
    - Orientacionales: Se refieren sobre todo a la identificación del lugar espacial de la clase y de caminos a seguir en los aprendizajes. Ejemplo: “*Los de atrás*”, “*Por aquí no hablan*”, “*no se puede seguir por ese camino*”, “*El niño es el centro*” etc.

- Ontológicas: Tienen que ver especialmente con los conceptos relacionados con las operaciones mentales. Ejemplo: *“meterse al niño en el bolsillo”*, *“Meterse en la vida del niño”*, *“La mente del niño es un laberinto”*, *“El colegio es el armazón”* etc.
  - Estructurales: Tienen que ver con el concepto de enseñanza como la acción del profesor para poder dirigir la mente del niño, para llevarlo al aprendizaje de conceptos. Ejemplo: *“Seguir la marcha de los niños”*, *“Aparcar contenidos en la mente del niño”*, *“Las prácticas suponen enfrentarse con una clase”*, *“La Escuela de Magisterio no aterriza en la realidad”* etc.
- Categorización en función del tópico.

### 3.2. Análisis de metáforas.

Vamos a exponer a continuación una relación de las metáforas usuales que se han presentado clasificadas según el tipo al que pertenecen y según que se refieran al Profesor o a los alumnos como protagonistas. Podemos observar como la mayoría de las metáforas que se han presentado pertenecen al grupo de las “Estructurales” y tienen al profesor como protagonista, lo cual es lógico ya que se trata de intervenciones relacionadas en su mayoría con las acciones del profesor dentro del aula que vayan a favorecer la interacción y, por tanto, los aprendizajes. En su conjunto podemos identificar cuatro tópicos alrededor de los que giran todas las metáforas analizadas:

1. Acciones del profesor relacionadas con la enseñanza.
2. Actitud del profesor relacionada con la disciplina.
3. Actitudes de los alumnos relacionadas con la disciplina
4. Acciones de los alumnos relacionadas con el aprendizaje.

#### 3.2.1. METÁFORAS CENTRADAS EN EL PROFESOR.

##### **1. Metáforas Orientacionales.**

###### 1.1 metáfora: estar en un púlpito.

Es una metáfora que tiene relación con la disposición del profesor en el aula y la mayor o menor cercanía con los alumnos utilizando para ello ese elemento sacado del ámbito religioso. Se pone en evidencia la relación entre Discurso No-Verbal del profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre.005 “...si a la hora de enseñar lo hace de una forma más cercana a los alumnos, se acerca a las mesas, que esté como uno más ayudándoles, en lugar de *estar quieto en su púlpito*, tendrá menos problemas con los alumnos.”

### 1.2. metáfora: estar por debajo.

Esta metáfora pone en relación el Status que ocupe el profesor en el aula y que haga saber a sus alumnos con la interacción con los mismos. Como vemos la misma metáfora se ha utilizado para defender posturas opuestas.

Entre.007 “En cuanto a la autonomía no se si influiría, si son un poco rebeldes creo que no, el maestro debería dejarles claro que *están por debajo de él*”.

Entre.020 “...pienso que si desempeña el rol de una manera muy estricta y muy de que yo soy el profesor y vosotros sois los alumnos y *estáis muy por debajo de mí*, pienso que así tampoco se favorece la interacción.”

## **2. Metáforas Ontológicas.**

### 2.1. metáfora: profesor quemado.

Nos encontramos con una metáfora que relaciona las actitudes de los alumnos en cuanto a su comportamiento y asunción de normas con el hecho de que el profesor posea un estado anímico dominado por la ansiedad y el stress ante la necesidad de dedicar demasiado tiempo a controlar la disciplina del aula restándole de sus tareas de enseñante.

Entre.022 “...si en una clase hay un niño muy revoltoso o un niño que no te deja dar la clase pues normalmente *el profesor se quema* antes y puede ser que influya a la hora de explicar porque tenga que estar pendiente de esa persona”.

### 3. Metáforas Estructurales.

#### 3.1. metáfora: soltar el rollo.

Es una metáfora que pone claramente en evidencia la relación entre aprendizaje y metodología discursivo-transmisiva del profesor. En todos los casos esta metáfora se ha utilizado para resaltar que esta metodología es poco motivadora para los alumnos y va a generar una pobre interacción profesor-alumno en el aula. Además hay que destacar que en todos los casos la metáfora se hace tomando como referencia su situación de haber “sufrido” en primera persona dicha metodología.

Entre.001 “...hay profesores que ni siquiera les preocupa enseñar *te sueltan el rollo* y ya está, yo creo que eso habría que cambiar”.

Entre.002 “...si hay un profesor que gesticula mucho no es igual que un profesor que el profesor que llega, se sienta y *suelta el rollo*”.

“Si un profesor tiene *una metodología de soltar el rollo* va a generar menos interés en sus alumnos que un profesor que deja a sus alumnos participar, va a tener más interacción con ellos.”

“Respecto a la forma de enseñar se deberían cambiar los profesores de *suelto el rollo* y me voy, dando más participación a los alumnos.”

Entre.004. “El método también es importante. Si un profesor va a clase y lo único que hace es *dar un rollo* y ya está, los alumnos no van a entender nada, no les va a gustar la asignatura y se van a aburrir...”

Entre.012 “...cada profesor tiene un método que le distingue de otros profesores, aunque luego vaya perfeccionándolo. Yo creo que tiene mucho que ver, puede surgir luego profesores que *se limiten a soltar el rollo* y otros que ayuden mucho más.”

Entre.016 “El discurso verbal influye mucho porque si habla solo el profesor y los alumnos ni hablan con él ni opinan, ni plantean las clásicas dudas, olvídate de interacción que no hay ninguna, no va a conocer cuáles son los problemas de los niños, si lo comprenden o no, sino que él llega y *suelta el rollo* y no se preocupa por sus alumnos.”

### 3.2. metáfora: enfrentarse a la clase.

Aquí se quiere dejar patente que hay un momento que separa los conocimientos teóricos de los que se adquieren en la práctica y que comienza el día en que el nuevo profesor comienza a ejercer su práctica profesional en un grupo concreto de alumnos que van a influir en que tenga que tomar decisiones didácticas en función de sus características.



- Entre.001 “También *cuando te enfrentes con una clase* aunque lleves un modelo de hacerlo así y así, las circunstancias de una clase pueden hacer que tengas que cambiar lo que tengas planteado.”
- Entre.006 “La primera vez que *te enfrentas a un grupo* el ejemplo a seguir de un maestro siempre es un maestro, porque para mí siempre han sido mis ídolos de pequeño.”
- Entre.008 “No te puedes *enfrentar de pronto a los alumnos* por primera vez porque por mucha teoría que te sepas, te viene grande.”

### 3.3. metáfora: actitud de ordeno y mando. llevar el mando.

Existen bastantes intervenciones relacionadas con esta metáfora que hace mención a la actitud del profesor dentro del aula en cuanto a su forma de mantener la disciplina o hacer valer su autoridad frente a los alumnos. También las opiniones de los alumnos entrevistados discrepan con respecto a la forma que debe tener el profesor de ejercer su autoridad, desde el extremo de que el profesor debe ser quien ejerza el control absoluto del aula hasta otras posturas que dan más protagonismo a los alumnos.

- Entre.002 “Hay profesores que dicen aquí se hace lo que yo digo, *ordeno y mando* y hay otros profesores que se hacen respetar sin ser tan estrictos ni tan severos.”

“En cuanto a la disciplina, el profesor no debe adoptar *la postura de ordeno y mando* y mantenerse todos bajo lo que él diga.”

Entre.012 “También va en el carácter del profesor, si tiene una manera más exigente de mantener la disciplina, decir *aquí mando yo*, eso dificulta la interacción porque se está imponiendo.”

Entre-018 “Si usa una metodología basada en *el mando directo*, siempre imponiendo órdenes, va a imposibilitar un interacción por parte del alumno, yo creo que el método va a influir mucho.”

Entre.020 “Los alumnos deben saber que es el profesor el que *debe llevar un poquito el mando*, la dirección de la clase, pero influye mucho como se lleve la dirección de la clase.”

Entre.021 “...me parece que la metodología y la forma de actuar del profesor influye mucho en sus alumnos, hay profesores que solo se dedican al *ordeno y mando*”.

#### 3.4. metáfora: estar con el hacha.

Se trata de una metáfora relacionada con la anterior aunque llevada a un extremo máximo ya que se refiere a una forma de control de la disciplina del aula basada en la amenaza. En este caso se piensa que dicha actitud del profesor no favorece que los alumnos le respeten.

Entre. 021 “Yo creo que los chicos si ven que tu te metes de lleno con ellos y te vuelcas con ellos te respetan mucho más que si te dedicas a *estar todo el día con el hacha con ellos*”.

### 3.5. metáfora: imponerse al alumno.

Nuevamente otra metáfora relacionada con la actitud del profesor en la gestión de la disciplina. Hace mención implícita a una postura de fuerza basada en la superioridad que se considera negativa.

Entre.012 “... para que el profesor le puede ayudar a aprender más que a *imponerse al alumno*”.

### 3.6. metáfora: ser un dictador.

También es una metáfora que relaciona el aprendizaje y el clima del aula con la forma de mantener la disciplina el profesor en el aula. Aquí se cree que una manera de controlar a los alumnos basada en la autoridad omnímoda del profesor va a generar un mal clima en el aula y un sentimiento de incomodidad en el alumno.

Entre.022 “Cuando *el profesor es más bien un dictador* que viene a clase y pone los ejercicios y te regaña y hace que te sientas incómodo, estudias para que no te suspenda, pero no por aprender que es lo bueno.”

### 3.7. metáfora: ser el rey del mambo.

Es una metáfora poco usual que pone en relación la metodología del profesor y el autoconcepto profesional del mismo. Se critica una metodología basada en la lectura del libro de texto basándose en la experiencia personal del entrevistado.

Entre.004 “Analizaría como el profesor da la clase, hay algunos profesores que no explican, solo leen el libro y con eso se creen que *son los reyes del Mambo*.”

### 3.8. metáfora: entrarles a los alumnos.

Esta metáfora quiere poner de manifiesto la necesidad que tiene el profesor de conocer las características de sus alumnos, del grupo para poder establecer con ellos una buena interacción dándole mucha importancia a los primeros momentos en dicha relación.

Entre.013. “...las características de los alumnos son importantes para que te puedas llevar bien con ellos. Si tu no les puedes entrar por un tema, sabiendo sus gustos y demás puedes entrarles mejor. Saber y conocer la interacción es fundamental, para *saber entrarles a los alumnos*.”

### 3.9. metáfora: hacerse con la clase.

Volvemos tener aquí otra metáfora relacionada con las acciones del profesor para poder mantener la disciplina dentro del aula y la importancia que tiene el hecho de

que el profesor sea capaz de conseguirlo para poder no sólo mantener el orden sino también para posibilitar los aprendizajes.

Entre.001 “...siempre hay alguna clase que hay un grupo con tres o cuatro repetidores que revolucionan a los demás, el grupo es malo entre comillas y por mucho que el profesor intenta *hacerse con la clase* y tener una buena relación con ellos, la clase se puede mostrar totalmente pasiva o pasar del profesor y no hacer ni caso.”

### 3.10 metáfora: dar la clase.

Hay varias intervenciones que hacen uso de esta metáfora para referirse al conjunto de actuaciones del profesor relacionadas más directamente con la explicación de los contenidos conceptuales de las áreas curriculares. Esta metáfora, según los casos, relaciona las explicaciones del profesor con la metodología, la motivación y la interacción que se generará en el aula.

Entre.004 “Los rebeldes aunque sean los menos numerosos siempre son los que más se notan en la clase y el profesor ante una situación así se suele poner bastante nervioso y su interacción y su manera de *dar la clase* suele bajar bastante”.

Entre.005 “Si el profesor *da la clase* de una manera más distendida, va a estar más con ellos, sacándolos a la pizarra, haciendo grupos, no se, mil cosas, las relaciones y la interacción con el profesor van a ser distintas.”

“Sólo *con dar la clase* no vas a conocer a tus alumnos, si le gusta más un tema u otro. Si te integras más con ellos, bromeas etc. es una forma de conocerlos mejor...”.

“Yo creo que los modelos son los profesores que ha tenido antes, que le ha gustado, que le ha enriquecido, que ha estado pendiente de la clase, se va a fijar en ese profesor y va a intentar *dar la clase* de manera parecida a cómo la daba ese profesor...”

Entre.006 “Un maestro novato, llamar a un maestro novato es muy difícil porque hoy en día cuando un maestro llega a *dar clase*, por desgracia ha tenido que correr por mil sitios...”

Entre.009 “...deben preocuparse por los alumnos y acercarse más a ellos, tener más trato con ellos, no sólo dedicarse a *dar su clase* y marcharse.”

Entre.011 “Sobre todo los primeros días pues si llega con una idea de *cómo dar la clase*, al ver las características del grupo, si son más avanzados o menos, más latosos o menos, participativos o menos, tendrá que adaptarse y cambiarlo todo.”

Entre.014 “Se puede aplicar lo de que cada maestrillo tiene su librillo ya que cada persona es un mundo y cada profesor igual y puede *dar la clase* como mejor crea.”

Entre.021 “...no es lo mismo un profesor serio, arisco, que sólo se limite a dar la clase que un profesor que *dé la clase* de una forma más amena, ejemplificando, relacionando los contenidos del aula con el contexto sociocultural o de la vida.”

Entre.022 “ ...si en una clase hay un niño muy revoltoso o un niño que no te deja *dar la clase* pues normalmente el profesor se quema antes y puede ser que influya a la hora de explicar porque tenga que estar pendiente de esa persona”.

Entre.023 “En cuanto al método, según la forma de hacer los ejercicios, las actividades, *la forma de dar la clase* habrá un tipo de interacción u otra”.

### 3.11. metáfora: impartir la clase.

Aunque se ha considerado independientemente de la anterior, en esencia se trata de la misma metáfora.

Entre.020 “...*cómo imparte las clases* el profesor para ver si lo hace de un modo que favorezca la interacción...”

### 3.12. metáfora: llevar la clase.

Se trata de una metáfora que abarca muchas acciones del profesor relacionadas

no sólo con la disciplina sino también con la metodología, con el trato con sus alumnos etc. abarcando la actuación del profesor desde una perspectiva holística que definiría en su conjunto la actuación profesional del mismo. Esta forma global de actuar afecta como es lógico a numerosas facetas, la metodología, la atención a la diversidad de los alumnos etc.

Entre.011 “Todas las técnicas y el conocimiento que tengas sobre un alumno, sobre sus características, sobre como se relaciona o sobre como debes relacionarte con él, cómo debes explicarle las cosas, todo esto te puede ayudar a *llevar la clase mejor...*”

Entre.013 “Es muy difícil, influyen muchas cosas *para llevar la clase* con la diversidad de los alumnos”.

Entre.016 “Lo primero que analizaría es *si la clase la lleva sólo el profesor* o es una ayuda entre el profesor y los alumnos . Si la clase la lleva el profesor junto con sus alumnos, se mejora mucho la interacción”.

“El modelo que tendrá será el del profesor que tuviste en el colegio que se portaba muy bien con nosotros, que explicaba bien. Si a mí me gusta *cómo lleva la clase*, yo lo haría igual”.

Entre.020 “...deberían interesarse para *saber cómo llevar la clase mejor*, cómo son esos alumnos, lo que tiene que hacer con ellos.”



### 3.13. metáfora: darse el batacazo.

Se refiere esta metáfora a la “necesidad” que tiene el profesor novato de aprender desde su propia práctica y desde los errores que cometa en el desempeño de la misma. Es otra manera de poner de relieve la diferenciación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en la formación de los profesores.

Entre.004 “Yo creo que los profesores novatos suelen entrar o muy agresivos para que no se les suba nadie, que también es malo, o demasiado como de amigo, son los dos extremos. Pienso que es difícil que un profesor novato empiece bien, se tienen que *llevar el batacazo* para...”

### 3.14. metáfora: cada maestrillo tiene su librillo.

Es una metáfora de una gran tradición aplicada no sólo al hacer profesional de los maestros sino a cualquier otra profesión. Aquí se refiere a la actuación del profesor acorde con su manera de entender la mejor manera de actuar para conseguir los aprendizajes de sus alumnos.

Entre.014 “Se puede aplicar lo de que *cada maestrillo tiene su librillo* ya que cada persona es un mundo y cada profesor igual y puede dar la clase como mejor crea.”

### 3.2.2. METÁFORAS CENTRADAS EN EL ALUMNO.

#### 4. Metáforas Orientacionales.

##### 4.1. metáfora: subirse a la chepa.

Hace referencia a la actitud de los alumnos consistente en poder realizar lo que quieran en el aula por encima de los criterios del profesor. En todos los casos se considera que dicha situación es negativa para poder desempeñar la profesión.

Entre.009 “...el profesor que sea demasiado blando va a conseguir que los alumnos *se le suban a la chepa* y no se puedan desarrollar las clases.”

Entre.022 “Que no *se suban a la chepa*, pero que tampoco sean unos niños estáticos...”

#### 5. Metáforas Ontológicas.

##### 5.1. metáfora: distraerse con una mosca.

También es una metáfora clásica relacionada con la falta de atención de los alumnos hacia los procesos de aprendizaje. En este caso se pone en relación la falta de los alumnos con el escaso poder de motivación del profesor.

Entre.001 “...un profesor cuando explica en clase y lo hace de una forma amena y más a esas edades que *se suelen distraer con una mosca*, necesitan un profesor que les suscite el interés mientras explica y llame la atención de los alumnos y el interés sea constante.”

### 5.2. metáfora: absorber como una esponja.

También es una de las metáforas más clásicas relacionada con la manera fácil que tienen los alumnos de realizar los aprendizajes.

Entre.006 “...porque los chicos *son una esponja que absorbe*, hacerles ver que por el bien de su cultura deben absorber.”

## **6. Metáforas Estructurales.**

### 6.1. metáfora: estropear la clase.

Se refiere a actitudes de los alumnos que por diversos motivos se dedican a realizar determinados comportamientos que alteren la dinámica de la clase y por lo tanto se perturbe el orden, la disciplina etc. y se pierda tiempo que habría que dedicar a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre.001 “...una persona que coopera, que sabe que es igual que los demás no va a ser un alumno conflictivo que *vaya a estropear la clase*, ojalá que todos los alumnos que yo tuviera tengan esas cualidades.”

### 6.2. metáfora: dar ruido.

Al igual que la anterior se refiere a actitudes de los alumnos que dedican tiempo a molestar a los demás, a no realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje etc. y que influyen en las decisiones que debe tomar el profesor en el aula.

Entre.004 “...lo que más influye es el prototipo de niños, los que *suelen dar ruido* que se meten con los tímidos y estos no quieren participar.”

Entre.007 “...que se sentasen como quisieran en filas enteras o en grupos grandes, pero *si dan ruido* los cambiaría enseguida”.

### 6.3. metáfora: armar jaleo.

Es una metáfora muy semejante a la anterior, aunque un poco más implementada. Estaríamos en un nivel superior de ruido.

Entre.005 “Si tienes un buen grupo, de alumnos apacibles que *no armen jaleo*, las interacciones serán más fáciles y el profesor tendrá más facilidad para entenderse con ellos...”

Entre.015 “...solamente te limitas a explicar sin relacionarte, a explicar y mandar ejercicios por ejemplo, y además el papel autoritario lo desempeñas bastante a menudo regañándoles en cuanto hablen o *armen un poquillo de jaleo*, llamándoles la atención...”

### 6.4. metáfora: ponerse gallito.

Esta metáfora se refiere al comportamiento del alumno que adopta una postura de enfrentamiento ante el profesor. Está más relacionada con los aspectos conductuales que con los de enseñanza y aprendizaje.

Entre.005 “...en Primaria el respeto hacia el profesor existe, no es lo mismo que en Secundaria que *se te ponen más gallitos*. Con los niños de seis o siete años no creo que haya problemas en ese aspecto.”

#### 6.5. metáfora: un grupo guerrero.

También esta metáfora se utiliza para establecer una semejanza entre la lucha y el comportamiento del grupo de alumnos que puede presentar mayor resistencia a la hora de acatar las normas o seguir las directrices del profesor. En este caso pone en relación estas características de un grupo de alumnos con la manera cómo el profesor debe gestionar la disciplina en el aula.

Entre.012 “...puede surgir un *grupo*, por así decirlo, un poco *más guerrero*, con alumnos traviesos que haga que el profesor tenga que ser más rígido y utilizar una disciplina más rígida...”

#### 6.6. metáfora: alumnos o grupos rebeldes.

Esta metáfora quiere relacionar las conductas menos dóciles de algún alumno o grupo de alumnos, las conductas más disruptivas con la labor del profesor y la especial dificultad que tendría realizar su tarea de educador y enseñante en unas circunstancias como las descritas.

Entre.003 “...si te toca un *grupo en el que son más rebeldes*, más charlatanes, más hiperactivos, que cada vez hay más, es mi sensación, es más difícil hacer todo tipo de cosas tanto de intentar enseñar algo...”

Entre.004 “A veces los tutores a la hora de separarlos en las mesas, a *alguno por ser el más rebelde* lo sentaba en una mesa solo y a los otros por ser los perores los sentaban al final y a los mejores al principio, pues esas cosas no las veo bien...”

“...en una clase siempre hay los típicos prototipos de niños; si en su gran mayoría son *los típicos rebeldes* y luego están los otros cuatro que quieren estudiar se sentirán que no quieren participar en clase por miedo a que los rebeldes les digan cosas y se van a retraer.”

Entre.007 “Yo pienso que la igualdad es lo primero que debe haber en la clase. Si hay *un niño muy rebelde* en la clase y se le trata de manera distinta va a haber malas relaciones entre los niños y también con el profesor.”

Entre.014 “...depende de la personalidad de los alumnos así será el grupo y si la personalidad que tienen en común hace que sea *un grupo malo o rebelde* no le va a ser fácil al profesor la interacción con ellos...”

#### 6.7. metáfora: alumnos o grupos conflictivos.

Se trata de una metáfora que tiene mucha relación con la anterior, por tanto con las conductas de los alumnos, aunque añadiendo un componente mayor de dificultad para el profesor a la hora de controlar los comportamientos y de conseguir que los alumnos se involucren en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta conflictividad también afectará de manera negativa a las interacciones dentro del aula.

- Entre.001 “...una persona que coopera, que sabe que es igual que los demás no va a ser *un alumno conflictivo* que vaya a estropear la clase, ojalá que todos los alumnos que yo tuviera tengan esas cualidades.”
- Entre.009 “Aunque un profesor se preocupe de mantener las mejores relaciones con los alumnos, siempre será más difícil en un grupo donde haya muchos *niños conflictivos* o que estén dando ruido todo el día o que no les interese la asignatura...”
- Entre.010 “Sería empezar de cero, no conoces a nadie y empiezas a conocerlos poco a poco, que *uno es conflictivo* intentar que no lo sea.”
- “...si es *un grupo muy conflictivo*, siempre vas a tener más capacidad para relacionarte con chicos más así, más modositos, como digo yo, que en grupo que entra un profesor y se burlan de él...”
- Entre.013 “Si te llegan *niños conflictivos* no porque en Primaria es según lo lleves, pero aún así el entorno les influye mucho, si son niños conflictivos tu tendrás que ser más estricto y no podrás gastar bromas para que ellos las entiendan, tienes que ser más recto...”
- Entre.020 “Si el *grupo es conflictivo* pienso que la interacción nunca se va a llevar a cabo de una manera normal o buena o positiva por llamarlo de alguna manera.”





## **CAPITULO IX. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LOS INVENTARIOS.**

*“El hombre al intentar captar la realidad en que se encuentra inmerso, puede proceder por diversos caminos. Uno de ellos, especialmente válido para enfocar la realidad social, puede ser el de considerar la existencia como un conjunto de fenómenos, de los que el individuo tomará conciencia mediante sus concreciones; en efecto, si se acepta que la vida del hombre en sociedad se traduce en una serie de reiteraciones, será lógico afirmar que éstas no aparecerán, en general, como hechos esporádicos, sino como aspectos particulares de una gama, en alguna medida estable, de fenómenos”*

**(M. López Cachero, 1978:23)**

## 1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO POR ITEM.

Presentamos en primer lugar (Tabla 9.1) la puntuación media total de cada ítem obtenida de la respuesta de todos los alumnos encuestados en las cuatro provincias.

ITEM	Descripción	Media	$\sigma$
1	Creo que el método de enseñanza (expositivo, de descubrimiento...) influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se produce en el aula.	1,70	0.6679
2	El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula.	1.50	0.7059
3	El profesor debe cuidar mucho su lenguaje siendo correcto y preciso en su relación con los alumnos.	1.54	0.6109
4	El discurso verbal del profesor es uno de los elementos que influye decisivamente en la interacción profesor-alumno.	2.02	0.7882
5	Los profesores no deben interaccionar más con los alumnos menos capaces.	2.03	1.0652
6	Los profesores deben fomentar interacciones en el aula acordes con la diversidad del alumnado.	1.82	0.8612
7	El profesor debe aprovechar circunstancias favorables para tratar con sus alumnos contenidos no académicos (temas de actualidad...)	1.72	0.7751
8	Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula no influirán en las interacciones profesor-alumno.	2.12	0.9125
9	No es importante que el profesor incentive en el aula valores morales y medioambientales.	1.59	0.8484
10	Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social.	1.35	0.5769
11	El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación frente a las relaciones de competitividad.	1.57	0.7434
12	El profesor no debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a las relaciones de pasividad.	1.84	1.0767
13	El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad.	1.35	0.5608
14	El estudio del análisis de las interacciones profesor-alumno en el aula debería formar parte de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejor preparación para la práctica docente	1.78	0.7564
15	El estudio del análisis de las interacciones profesor-alumno en el aula debería formar parte de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejora de la práctica docente.	1.82	0.7947
16	El profesorado de Educación Primaria debería realizar actividades de formación para conocer técnicas para mejorar la gestión del aula y las relaciones en el aula.	1.69	0.6774
17	Parte del curriculum oculto se haría explícito al analizar las interacciones profesor-alumno en el aula.	2.29	0.7580
18	Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeña el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos.	2.16	0.9147
19	Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos.	1.46	0.6216
20	Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos	1.32	0.5287
21	El profesor debe fomentar la cohesión del grupo de sus alumnos para que las interacciones profesor-alumno sean más fluidas y mejores.	1.59	0.6354
22	La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere.	2.15	0.9482
23	Los cambios en el diseño espacial del aula no tienen por qué influir en los comportamientos de los alumnos.	2.46	0.9912
24	Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar.	1.44	0.6161
25	El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno	2.31	1.0837
26	La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula.	2.14	0.9907

Tabla 9.1. Puntuaciones Medias y desviaciones típicas de los ítems del Inventario.

Teniendo en cuenta las medias obtenidas y el orden en el que se han puntuado las categorías ( CA = 1, A = 2, NAD = 3, D = 4, CD = 5) vemos que nuestros alumnos valoran mucho los aspectos presentados en el inventario ya que las medias son muy altas (Máximo 1 y Mínimo 5). La media más baja la tienen los ítems 23 con 2,46 y el 25 con 2,31 ambos relacionados con el diseño del aula y su influencia en los comportamientos y en la interacción, lo cual viene a confirmar los estudios teóricos que atribuyen al factor espacial una influencia en la interacción, pero menor que a otros factores como la disciplina (gestión del aula) y el status y comportamiento del profesor.

Los ítems con los que los alumnos se muestran más de acuerdo son el 20 con una media de 1,32, el 10 y el 13 ambos con una media de 1,35, el 24 con una media de 1,44, el 19 con una media de 1,46 y el 2 con una media de 1,50. Todos ellos evidentemente con los porcentajes de frecuencias más elevados en el atributo de Completamente de Acuerdo, como puede comprobarse en las tablas de frecuencias (apéndice A).

Parece que existe un gran acuerdo entre todos los encuestados de que hay que motivar a los alumnos y que dicha variable va a influir decisivamente en la interacción posterior en el aula. Igualmente hay un gran acuerdo en que el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social. No sabemos si la causa es la creciente entrada de alumnos de diferentes culturas en nuestros Centros, aunque pensamos que este fenómeno puede tener mucho que ver. Muy relacionado con lo anterior es el hecho de que nuestros alumnos de Magisterio crean que el profesorado deba fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad, suponiendo que dichas relaciones promoverán mejores interacciones entre ellos dentro del aula.

Otro de los items valorados con una media más elevada es el que hace referencia a la necesidad de un aula que permita una organización flexible de las actividades de enseñanza/ aprendizaje. Entienden nuestros alumnos que los diferentes elementos curriculares, especialmente los contenidos, la evaluación y la metodología pueden y deben dar pie a diferentes formas organizativas del trabajo discente.

Hay otro gran acuerdo en la línea del aprendizaje constructivista al reconocer como una de las funciones importantes del profesor la de ser orientador y guía de los aprendizajes de los alumnos. Pensamos que en este sentido tiene mucho que ver su Formación Inicial en las Escuelas de Magisterio que no son ajenas a esta corriente de aprendizaje, máxime cuando ha estado impulsado en nuestro país por la LOGSE de 1990.

También están de acuerdo en que el estilo de enseñanza del profesor va a influir considerablemente en la interacción profesor-alumno en el aula. ¿Qué piensan nuestros futuros maestros sobre el método de enseñanza? Evidentemente creen que va a influir en la interacción, pero está más alejado en la media (1,70) que las variables anteriormente citadas. Aquí la mayoría de las frecuencias las encontramos en el atributo “De Acuerdo”, pero no en el “Completamente de Acuerdo” como ocurre en el caso del estilo del maestro (liberal, rígido etc.)

Resulta un poco sorprendente que el discurso verbal del profesor, ítem 4, no haya obtenido una media más próxima a 1; es verdad que la mayoría de los alumnos manifiestan estar de acuerdo en que dicho discurso influye decisivamente en la

interacción profesor-alumno, pero nosotros pensábamos que el grado de acuerdo sería el máximo dada la importancia que dicho tema tiene desde el punto de vista teórico.

Las relaciones en el aula son consideradas como una de las variables que más va a influir en la interacción. Los tres items que hacen referencia a las mismas, 11, 12 y 13 acumulan el mayor número de frecuencias en el atributo “Completamente de Acuerdo”. En concreto están Completamente de Acuerdo en que el profesor fomente en el aula relaciones de cooperación frente a las de competitividad, actividad frente a pasividad e igualdad frente a desigualdad.

En cuanto a los roles y funciones del profesor, items 18,19,20 y 21, se dan también las medias más próximas a 1, es decir, el grado de acuerdo es casi el máximo, a excepción del item 18 en el que la media se sitúa en 2,16. Este elemento del inventario puede que no haya funcionado excesivamente bien, pensamos que por su formulación negativa o por su amplitud a pesar de que en las fases iniciales de prueba del cuestionario no tuvo dificultades de comprensión.

Es el contexto físico del aula el que consideran nuestros alumnos que menos influencia tienen en las interacciones ya que se muestran de acuerdo en que la decoración, la organización espacial y el diseño del aula, aunque influyen, lo hacen menos que las otras variables analizadas.

## 2. CONTRASTE DE MEDIAS.

Nos hemos interesado en conocer las medias de las puntuaciones según las diferentes variables que estamos manejando, es decir, curso de magisterio, Especialidad de Magisterio, localidad y sexo. Para el análisis de la significación de la diferencia entre las Medias hemos procedido al cálculo de del error estándar de la diferencia y la Relación crítica entre ambas que nos dará el nivel de significación estadístico de dicha diferencia (Garret, 1983:242 y ss.) para tener una primera aproximación y posteriormente hemos aplicado la Prueba T para determinar con mayor fiabilidad la significación de dichas diferencias.

En primer lugar hemos procedido a realizar un análisis de la variancia con el fin de contrastar las medias en el caso de tres o más grupos como sucede al querer comparar las medias de los alumnos por especialidad cursada que constituyen cuatro grupos y en el caso de las localidades que también forman cuatro grupos.

En la tabla 9.2 Se presentan los resultados del ANOVA teniendo en cuenta la especialidad. Aquí podemos observar que hay niveles de significatividad en varios ítems que nos inducen a pensar que existen diferencias significativas entre los grupos, por lo tanto procede realizar un análisis intergrupar que hemos preferido realizarlo comparando los grupos dos a dos.

ITEM	F	Sign.
<b>1</b>	<b>2.899</b>	<b>0.035</b>
2	6.009	0.001
3	1.438	0.231
4	1.496	0.215
5	0.657	0.579
6	2.012	0.112
7	1.931	0.124
<b>8</b>	<b>4.018</b>	<b>0.008</b>
9	2.387	0.068
10	1.387	0.246
11	1.074	0.360
12	0.794	0.497
<b>13</b>	<b>3.069</b>	<b>0.028</b>
14	0.617	0.604
15	1.197	0.311
16	2.450	0.063
17	1.508	0.212
18	1.601	0.188
19	2.523	0.057
20	1.065	0.364
<b>21</b>	<b>3.595</b>	<b>0.014</b>
22	1.430	0.233
23	0.963	0.410
24	1.186	0.315
25	1.875	0.133
26	2.229	0.084

Tabla 9.2. ANOVA. Factor: Especialidad de Magisterio cursada. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

En la tabla 9.3 se presentan los resultados del ANOVA realizado según la localidad. Aquí también el hecho de observar valores de **F** elevados y unos menores grados de significatividad nos hace pensar en una alta probabilidad de que existan

diferencias significativas entre los grupos lo que nos ha llevado a profundizar en el contraste.

ITEM	F	Sign.
1	1.484	0.218
2	2.206	0.087
3	2.211	0.086
4	0.593	0.620
5	0.192	0.902
6	0.528	0.664
7	0.472	0.702
<b>8</b>	<b>2.677</b>	<b>0.047</b>
9	2.461	0.062
<b>10</b>	<b>4.075</b>	<b>0.007</b>
<b>11</b>	<b>4.537</b>	<b>0.004</b>
12	1.694	0.168
<b>13</b>	<b>4.820</b>	<b>0.003</b>
<b>14</b>	<b>3.078</b>	<b>0.027</b>
<b>15</b>	<b>2.643</b>	<b>0.049</b>
<b>16</b>	<b>3.691</b>	<b>0.012</b>
<b>17</b>	<b>2.802</b>	<b>0.040</b>
18	1.008	0.389
19	2.283	0.078
20	1.669	0.173
<b>21</b>	<b>2.772</b>	<b>0.041</b>
22	1.639	0.180
23	0.549	0.649
<b>24</b>	<b>3.173</b>	<b>0.024</b>
25	2.204	0.087
<b>26</b>	<b>2.620</b>	<b>0.050</b>

Tabla 9.3. ANOVA. Factor: Localidad.  
En negrita los contrastes  
significativos a partir del 95%.

Lo mismo podemos decir del ANOVA realizado tomando como factor el Curso en que se encuentran matriculados los alumnos de magisterio (Tabla 9.4).



ITEM	F	Sign.
1	0.685	0.504
<b>2</b>	<b>3.165</b>	<b>0.043</b>
3	0.142	0.868
4	0.105	0.900
5	2.566	0.078
6	0.665	0.515
<b>7</b>	<b>4.806</b>	<b>0.009</b>
8	0.538	0.584
9	0.110	0.896
10	0.304	0.738
11	0.595	0.552
12	0.124	0.883
13	0.551	0.577
14	0.581	0.560
15	0.543	0.582
16	1.301	0.273
17	0.566	0.568
18	0.432	0.649
19	0.233	0.793
20	0.169	0.845
21	1.625	0.198
<b>22</b>	<b>6.840</b>	<b>0.001</b>
23	1.226	0.295
24	0.033	0.968
<b>25</b>	<b>6.131</b>	<b>0.002</b>
26	0.806	0.447

Tabla 9.4. ANOVA. Factor: Curso de Magisterio en que se encuentran matriculados. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

Si analizamos las medias y sus desviaciones típicas en cada uno de los cursos de Magisterio (Tabla 9.5), podemos observar en un primer análisis, desde un punto de vista cualitativo, que las medias en todos los ítems difieren muy poco, lo que nos puede llevar a afirmar que sus respuestas están muy aproximadas, es decir, en ningún caso ocurre que los alumnos de un curso tengan una media de 1,5 entre los atributos de Completamente de acuerdo y el de Acuerdo, y en otro curso la media fuera de 4,5, es decir, entre los atributos En Completo Desacuerdo y el de Desacuerdo.

ITEM	CURSO 1º		CURSO 2º		CURSO 3º	
	MEDIA	$\sigma$	MEDIA	$\sigma$	MEDIA	$\sigma$
1	1,64	0.627	1,71	0.632	1,73	0.724
2	1,46	0.722	1,40	0.604	1,60	0.745
3	1,56	0.651	1,52	0.597	1,53	0.586
4	2,01	0.780	1,99	0.853	2,03	0.754
5	1,89	0.955	2,18	1.174	2,04	1.069
6	1,81	0.766	1,75	0.935	1,87	0.889
7	1,64	0.680	1,62	0.657	1,86	0.898
8	2,05	0.899	2,15	0.984	2,15	0.876
9	1,61	0.860	1,59	0.815	1,57	0.864
10	1,38	0.598	1,32	0.586	1,34	0.554
11	1,54	0.712	1,63	0.776	1,56	0.749
12	1,88	1.121	1,82	1.031	1,83	1.073
13	1,31	0.464	1,37	0.640	1,37	0.582
14	1,72	0.696	1,82	0.864	1,80	0.731
15	1,86	0.822	1,76	0.812	1,82	0.760
16	1,62	0.620	1,68	0.732	1,75	0.685
17	2,26	0.730	2,36	0.752	2,28	0.788
18	2,11	0.924	2,17	0.907	2,20	0.915
19	1,43	0.660	1,47	0.667	1,47	0.556
20	1,32	0.561	1,30	0.499	1,34	0.522
21	1,51	0.588	1,62	0.670	1,63	0.648
22	2,34	1.058	2,19	0.963	1,96	0.795
23	2,52	0.970	2,50	1.012	2,36	0.994
24	1.44	0.596	1,43	0.593	1,45	0.650
25	2,44	1.170	2,48	1.029	2,09	1.007
26	2,21	1.063	2,16	1.022	2,08	0.902

Tabla 9.5. Medias y desviaciones típicas de los items del inventario según el curso de magisterio cursado.

## 2.1. Contraste de Medias por Curso.

A continuación vamos a analizar desde un punto de vista estadístico las diferencias significativas al aplicar la *Prueba T* con las que nos encontramos si comparamos los tres Cursos de Magisterio (Tablas 9.6; 9.7 y 9.8)

### 2.1.1 Contraste de Medias entre los Cursos 1º y 2º

Se presentan tres diferencias significativas en los siguientes ítems:

- Item nº 5 “*Los profesores no deben interaccionar más con los alumnos menos capaces*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Primer curso afirman estar más en desacuerdo con dicha afirmación, o dicho de otro modo, los alumnos de primero piensan, con mayor grado de acuerdo que los de Segundo Curso, que el profesor debe dedicar más esfuerzo a interaccionar con los alumnos menos capaces. No le encontramos ninguna explicación a este hecho ya que además, este ítem no vuelve a presentar diferencias significativas entre ninguno de los siguientes contrastes.
- Item nº 6, “*Los profesores deben fomentar interacciones en el aula acordes con la diversidad del alumnado*”. Diferencia significativa al 99%. Aquí son los alumnos de segundo curso los que están más de acuerdo con esta afirmación. Podemos pensar que la escolarización en Magisterio puede haberles influido en cuanto a la atención a la diversidad.
- Item nº 13, “*El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad*”. Los alumnos de

primer curso dan más valor a esta afirmación que los de segundo.

Diferencia significativa al nivel del 95%.

ITEM	MEDIAS		diferencia de medias	PRUEBA T	
	Curso 1º	Curso 2º		Valor	Sign.
1	1,64	1,71	-0,07	-0.080	0.556
2	1,46	1,40	0,06	0.755	0.139
3	1,56	1,52	0,04	0.453	0.653
4	2,01	1,99	0,02	0.219	0.349
<b>5</b>	<b>1,89</b>	<b>2,18</b>	<b>-0,29</b>	<b>-2.205</b>	<b>0.032</b>
<b>6</b>	<b>1,81</b>	<b>1,75</b>	<b>0,06</b>	<b>0.598</b>	<b>0.009</b>
7	1,64	1,62	0,02	0.243	0.920
8	2,05	2,15	-0,1	-0.809	0.072
9	1,61	1,59	0,02	0.186	0.846
10	1,38	1,32	0,06	0.735	0.331
11	1,54	1,63	-0,09	-1.065	0.404
12	1,88	1,82	0,06	0.460	0.620
<b>13</b>	<b>1,31</b>	<b>1,37</b>	<b>-0,06</b>	<b>-0.799</b>	<b>0.013</b>
14	1,72	1,82	-0,1	-0.964	0.524
15	1,86	1,76	0,1	1.010	0.606
16	1,62	1,68	-0,06	-0.649	0.400
17	2,26	2,36	-0,1	-1.033	0.692
18	2,11	2,17	-0,06	-0.508	0.984
19	1,43	1,47	-0,04	-0.487	0.635
20	1,32	1,30	0,02	0.268	0.499
21	1,51	1,62	-0,11	-1.383	0.338
22	2,34	2,19	0,15	1.195	0.084
23	2,52	2,50	0,02	0.156	0.453
24	1,44	1,43	0,01	0.137	0.839
25	2,44	2,48	-0,04	-0.256	0.097
26	2,21	2,16	0,05	0.449	0.417

Tabla 9.6. Contraste de medias entre Primer curso y Segundo Curso. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.1.2. Contraste de Medias entre los Cursos 1º y 3º.

Nos encontramos con diferencias significativas en los siguientes ítems:

- Ítem nº 13, “*El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad*”. Los alumnos de primer curso dan más valor a esta afirmación que los de tercero.

Diferencia significativa al nivel del 99%. Son los alumnos de Primer curso los que presentan mayor grado de acuerdo con dicha afirmación. Parece que fomentar las relaciones de igualdad frente a las de desigualdad se ve más necesaria por los de Primer curso que por los alumnos de Tercero.

- Item nº 22, *“La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Aquí son los alumnos de Tercer Curso los que piensan que la organización espacial del aula si influye en la interacción profesor-alumno, más que los de Primer Curso. Esto podría ser debido a que los alumnos de Tercero ya han tenido un contacto con la realidad de las aulas en el comienzo de ese curso académico.
- Item nº 25, *“El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. También son aquí los alumnos de Tercer Curso los que creen en mayor grado que el diseño del aula y el mobiliario también influyen en las interacciones en el aula. Podemos pensar que esta diferencia sea debida al mismo factor dicho anteriormente, es decir, que los alumnos de Tercero ya han tenido un contacto directo con las aulas de Educación Primaria y con los alumnos de este Nivel.
- Item nº 26, *“La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Los alumnos de primer curso creen que estos elementos influyen

decisivamente en la dinámica del aula, más que los alumnos de tercero.

ITEM	MEDIAS		diferencia de medias	PRUEBA T	
	Curso 1º	Curso 3º		Valor	Sign.
1	1,64	1,73	-0,09	-1.104	0.520
2	1,46	1,60	-0,14	-1.682	0.370
3	1,56	1,53	0,03	0.450	0.526
4	2,01	2,03	-0,02	-0.248	0.686
5	1,89	2,04	-0,15	-1.358	0.156
6	1,81	1,87	-0,06	-0.590	0.497
7	1,64	1,86	-0,22	-2.488	0.465
8	2,05	2,15	-0,1	-0.975	0.417
9	1,61	1,57	0,04	0.459	0.753
10	1,38	1,34	0,04	0.541	0.275
11	1,54	1,56	-0,02	-0.291	0.489
12	1,88	1,83	0,05	0.382	0.920
<b>13</b>	<b>1,31</b>	<b>1,37</b>	<b>-0,06</b>	<b>-1.050</b>	<b>0.008</b>
14	1,72	1,80	-0,08	-0.912	0.489
15	1,86	1,82	0,04	0.433	0.577
16	1,62	1,75	-0,13	-1.657	0.806
17	2,26	2,28	-0,02	-0.185	0.432
18	2,11	2,20	-0,09	-0.924	0.726
19	1,43	1,47	-0,04	-0.656	0.510
20	1,32	1,34	-0,02	-0.313	0.926
21	1,51	1,63	-0,12	-1.728	0.496
<b>22</b>	<b>2,34</b>	<b>1,96</b>	<b>0,38</b>	<b>3.623</b>	<b>0.000</b>
23	2,52	2,36	0,16	1.450	0.585
24	1,44	1,45	-0,01	-0.126	0.950
<b>25</b>	<b>2,44</b>	<b>2,09</b>	<b>0,35</b>	<b>2.856</b>	<b>0.000</b>
<b>26</b>	<b>2,21</b>	<b>2,08</b>	<b>0,13</b>	<b>1.260</b>	<b>0.002</b>

Tabla 9.7. Contraste de medias entre Primer curso y Tercer Curso.  
En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.1.3. Contraste de Medias entre los cursos 2º y 3º

Nos encontramos con diferencias significativas en los siguientes items:

- Item nº 2, “ *El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Segundo Curso están

de acuerdo en mayor grado con esta afirmación que los de Tercero. Podemos pensar que los alumnos de Tercero vean más factible la posibilidad de cambio en el estilo de enseñanza del profesor.

- Item nº 22, *“La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Aquí son los alumnos de Tercer Curso los que piensan que la organización espacial del aula sí influye en la interacción profesor-alumno, más que los de Segundo Curso. Esto podría ser debido a que los alumnos de Tercero ya han tenido un contacto con la realidad de las aulas en el comienzo de ese curso académico.
- Item nº 25, *“El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. También son aquí los alumnos de Tercer Curso los que creen con mayor grado que el diseño del aula y el mobiliario también influyen en las interacciones en el aula. Podemos pensar que esta diferencia sea debida al mismo factor dicho anteriormente, es decir, que los alumnos de Tercero ya han tenido un contacto directo con las aulas de Educación Primaria y con los alumnos de este Nivel.
- Item nº 26, *“La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Los alumnos de Tercer curso creen que estos elementos influyen decisivamente en la dinámica del aula, más que los alumnos de segundo.

ITEM	MEDIAS		diferencia de medias	PRUEBA T	
	Curso 2º	Curso 3º		Valor	Sign.
1	1,71	1,73	-0,02	-0.184	0.294
<b>2</b>	<b>1,40</b>	<b>1,60</b>	<b>-0,2</b>	<b>-2.518</b>	<b>0.013</b>
3	1,52	1,53	-0,01	-0.060	0.908
4	1,99	2,03	-0,04	-0.453	0.179
5	2,18	2,04	0,14	1.062	0.361
6	1,75	1,87	-0,12	-1.092	0.080
7	1,62	1,86	-0,24	-2.501	0.462
8	2,15	2,15	0	-0.022	0.212
9	1,59	1,57	0,02	0.244	0.911
10	1,32	1,34	-0,02	-0.283	0.934
11	1,63	1,56	0,07	0.810	0.818
12	1,82	1,83	-0,01	-0.118	0.661
13	1,37	1,37	0	-0.065	0.723
14	1,82	1,80	0,02	0.208	0.266
15	1,76	1,82	-0,06	-0.684	0.266
16	1,68	1,75	-0,07	-0.795	0.358
17	2,36	2,28	0,08	0.850	0.734
18	2,17	2,20	-0,03	-0.338	0.756
19	1,47	1,47	0	-0.061	0.183
20	1,30	1,34	-0,04	-0.595	0.350
21	1,62	1,63	-0,01	-0.160	0.761
<b>22</b>	<b>2,19</b>	<b>1,96</b>	<b>0,23</b>	<b>2.141</b>	<b>0.007</b>
23	2,50	2,36	0,14	1.164	0.233
24	1,43	1,45	-0,02	-0.251	0.822
<b>25</b>	<b>2,48</b>	<b>2,09</b>	<b>0,39</b>	<b>3.142</b>	<b>0.021</b>
<b>26</b>	<b>2,16</b>	<b>2,08</b>	<b>0,08</b>	<b>0.693</b>	<b>0.047</b>

Tabla 9.8. Contraste de medias entre Segundo curso y Tercer Curso.  
En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.



## 2.2. Contraste de Medias por Especialidad de Magisterio.

Hemos procedido también a realizar el análisis de medias según la especialidad de Magisterio cursada. En la Tabla 9.9 Aparecen las medias y desviaciones típicas de los items por especialidad. Haciendo un primer análisis podemos afirmar que la tendencia en la respuesta es la misma independientemente de la especialidad cursada ya que todas las medias se encuentran entre el atributo *Completamente de Acuerdo* y el atributo *Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo*, por lo que en este sentido no hay diferencias entre los alumnos de las diferentes especialidades. Desde un punto de vista estadístico vamos a analizar si las diferencias existentes entre las medias son significativas o proceden simplemente del error muestral.

Si comparamos las medias en la Tabla 9.9, podemos afirmar que los alumnos de la Especialidad de Lenguas Extranjeras son los que muestran mayor grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en la mayoría de los items del inventario y los de la especialidad de Educación Primaria los que menos. Ahora bien, para afirmar esto con rotundidad hay que determinar hasta qué punto las diferencias de medias existentes son significativas estadísticamente y en qué grado. Sólo hemos considerado las diferencias con un nivel de significatividad del 0.05 o superior. Vamos a realizar el contraste de medias entre las diferentes especialidades.

ITEM	EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN FÍSICA		EDUCACIÓN MUSICAL		LENGUAS EXTRANJERAS	
	MEDIA	$\sigma$	MEDIA	$\sigma$	MEDIA	$\sigma$	MEDIA	$\sigma$
1	1.77	0.666	<b>1.55</b>	0.606	1.78	0.696	1.68	0.697
2	1.68	0.832	1.39	0.585	1.54	0.720	<b>1.33</b>	0.559
3	1.63	0.570	1.50	0.535	<b>1.48</b>	0.751	1.49	0.603
4	2.02	0.812	2.13	0.829	<b>1.90</b>	0.716	1.98	0.760
5	2.04	1.085	2.08	1.038	2.07	1.143	<b>1.89</b>	0.994
6	1.93	0.937	1.82	0.883	1.81	0.744	<b>1.65</b>	0.808
7	1.85	0.939	<b>1.66</b>	0.706	1.67	0.746	<b>1.66</b>	0.582
8	2.29	0.952	2.07	0.909	2.15	0.906	<b>1.88</b>	0.814
9	1.74	0.878	1.50	0.758	1.57	0.956	<b>1.48</b>	0.780
10	1.41	0.590	1.34	0.617	1.35	0.565	<b>1.25</b>	0.508
11	1.60	0.681	1.56	0.755	1.65	0.874	<b>1.46</b>	0.672
12	1.87	1.094	1.88	1.091	1.91	1.142	<b>1.69</b>	0.963
13	1.40	0.601	1.31	0.500	1.44	0.670	<b>1.22</b>	0.416
14	1.80	0.850	1.76	0.701	1.85	0.744	<b>1.70</b>	0.691
15	<b>1.74</b>	0.760	1.82	0.770	1.95	0.935	1.80	0.718
16	1.64	0.629	1.71	0.668	1.84	0.806	<b>1.58</b>	0.598
17	2.38	0.769	<b>2.18</b>	0.747	2.26	0.728	2.34	0.778
18	2.29	0.981	2.17	0.942	2.07	0.841	<b>2.05</b>	0.835
19	1.57	0.716	1.43	0.576	<b>1.36</b>	0.506	1.42	0.616
20	1.35	0.578	1.37	0.565	<b>1.25</b>	0.462	1.30	0.459
21	1.67	0.667	1.51	0.565	1.69	0.710	<b>1.45</b>	0.563
22	2.17	0.993	2.10	0.877	2.31	1.008	<b>2.03</b>	0.900
23	2.43	0.979	2.50	1.073	2.56	1.002	<b>2.33</b>	0.883
24	1.48	0.644	1.49	0.649	1.40	0.612	<b>1.35</b>	0.524
25	2.40	1.137	<b>2.17</b>	1.042	2.47	1.196	2.22	0.904
26	2.29	1.102	2.16	0.983	2.11	0.924	<b>1.95</b>	0.861

Tabla 9.9. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones del ICPIA por especialidad de Magisterio cursada. Están en negrita las medias más próximas al mayor grado de acuerdo con la afirmación del ítem.

### 2.2.1. Educación Física y Educación Musical.

Entre estas dos especialidades nos encontramos con algunas medias con diferencias significativas, en concreto es en los siguientes ítems (Tabla 9.10):

- Item nº 2, “ *El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Educación Física están de acuerdo en mayor grado con esta afirmación que los de Educación Musical. Podemos pensar que los alumnos de Educación Física creen que el estilo de enseñanza es un factor primordial en su especialidad al realizar la mayoría de las clases en un gimnasio y con los alumnos realizando actividades en movimiento y sentados en una mesa.
- Item nº 3, “*El profesor debe cuidar mucho su lenguaje siendo correcto y preciso en su relación con los alumnos*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Son los alumnos de la especialidad de Educación Musical quienes más se encuentran de acuerdo con esta afirmación.
- Item nº 13, “*El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad*”. Los alumnos de Educación Física dan más valor a esta afirmación que los de Educación Musical. Diferencia significativa al nivel del 99. Parece que fomentar las relaciones de igualdad frente a las de desigualdad se ve más necesaria en Educación Física ya que pueden entenderse como bastante patentes las desigualdades en capacidades físicas y deportivas.

- Item nº 20, *“Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Los alumnos de Educación Musical creen, más que los de Educación Física, en la importancia en la motivación. Probablemente los de Educación Física sean conscientes que mayoritariamente los alumnos se encuentran motivados ante su área.
- Item nº 22, *“La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Aquí son los alumnos de Educación Física los que piensan que la organización espacial del aula sí influye en la interacción profesor-alumno, más que los de Educación Musical. Esto podría ser debido a que los alumnos de Educación Física deben tener muy en cuenta la organización de espacios para sus actividades en el gimnasio.
- Item nº 25, *“El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. También son aquí los alumnos de Educación Física los que creen con mayor intensidad que el diseño del aula y el mobiliario también influyen en las interacciones en el aula. Podemos pensar que esta diferencia sea debida al especial diseño y mobiliario del aula de educación Física, normalmente un Gimnasio.

	MEDIAS			PRUEBA T	
ITEM	Educación Física	Educación Musical	Diferencia de medias	Valor	Sign.
1	1.55	1.78	-0,23	-2.505	0.867
<b>2</b>	<b>1.39</b>	<b>1.54</b>	<b>-0,15</b>	<b>-1.550</b>	<b>0.046</b>
<b>3</b>	<b>1.50</b>	<b>1.48</b>	<b>0,02</b>	<b>0.223</b>	<b>0.037</b>
4	2.13	1.90	0,23	2.106	0.115
5	2.08	2.07	0,01	0.120	0.240
6	1.82	1.81	0,01	0.017	0.179
7	1.66	1.67	-0,01	-0.147	0.595
8	2.07	2.15	-0,08	-0.685	0.556
9	1.50	1.57	-0,07	-0.568	0.187
10	1.34	1.35	-0,01	-0.086	0.686
11	1.56	1.65	-0,09	-0.758	0.370
12	1.88	1.91	-0,03	-0.192	0.799
<b>13</b>	<b>1.31</b>	<b>1.44</b>	<b>-0,13</b>	<b>-1.534</b>	<b>0.004</b>
14	1.76	1.85	-0,09	-0.896	0.428
15	1.82	1.95	-0,13	-1.104	0.164
16	1.71	1.84	-0,13	-1.270	0.263
17	2.18	2.26	-0,08	-0.766	0.877
18	2.17	2.07	0,1	0.815	0.274
19	1.43	1.36	0,07	0.866	0.116
<b>20</b>	<b>1.37</b>	<b>1.25</b>	<b>0,12</b>	<b>1.650</b>	<b>0.004</b>
21	1.51	1.69	-0,18	-2.041	0.051
<b>22</b>	<b>2.10</b>	<b>2.31</b>	<b>-0,21</b>	<b>-1.558</b>	<b>0.023</b>
23	2.50	2.56	-0,06	-0.387	0.546
24	1.49	1.40	0,09	1.040	0.183
<b>25</b>	<b>2.17</b>	<b>2.47</b>	<b>-0,3</b>	<b>-1.930</b>	<b>0.005</b>
26	2.16	2.11	0,05	0.376	0.525

Tabla 9.10. Contraste de medias entre las especialidades de Educación Física y Educación Musical. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.2.2. Educación Física y Lenguas Extranjeras.

Entre estas dos especialidades también encontramos diferencias significativas entre las medias (Tabla 9.11). Se trata de los siguientes items:

- Item nº 10, *“Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Puede ser que los alumnos de Lenguas Extranjeras estén más concienciados acerca de la diversidad de los alumnos, por ejemplo la diversidad de idiomas, entre otros aspectos.
- Item nº 13, *“El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Parece que fomentar las relaciones de igualdad frente a las de desigualdad se ve más necesaria en los alumnos de la especialidad de Lenguas extranjeras.
- Item nº 18, *“Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeñe el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Para los alumnos de Lenguas extranjeras tienen mayor importancia los roles desempeñados por el profesor que para los de Educación Física en cuanto a su influencia posterior en las interacciones con sus alumnos.
- Item nº 20, *“Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Lenguas Extranjeras creen, más que los de Educación Física, en la importancia en la motivación. Probablemente

los de Educación Física sean conscientes que mayoritariamente los alumnos se encuentran motivados ante su área.

- Item nº 23, “ *Los cambios en el diseño espacial del aula no tienen por qué influir en los comportamientos de los alumnos*”. Diferencia significativa al nivel del 99%. Puede resultar sorprendente que sean los alumnos de Lenguas Extranjeras los que crean que el cambio en el diseño espacial va a influir en los comportamientos de los alumnos, más que los de la especialidad de Educación Física. Podemos pensar que estos últimos entienden que el hecho de que se sitúen unos elementos u otros para realizar diferentes actividades físicas o deportivas no va a influir demasiado en los comportamientos de los alumnos.
- Item nº 24, “ *Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Lenguas Extranjeras son los que más se aproximan a esta afirmación. Puede que consideren que hay actividades en las que deberían utilizar medios audiovisuales o informáticos en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de los Idiomas.

ITEM	MEDIAS		diferencia de medias	PRUEBA T	
	Educación Física	Lenguas Extranjeras		Valor	Sign.
1	1.55	1.68	-0,13	-1.406	0.332
2	1.39	1.33	0,06	0.817	0.247
3	1.50	1.49	0,01	0.123	0.328
4	2.13	1.98	0,15	1.329	0.284
5	2.08	1.89	0,19	1.366	0.712
6	1.82	1.65	0,17	1.407	0.687
7	1.66	1.66	0	-0.043	0.191
8	2.07	1.88	0,19	1.554	0.751
9	1.50	1.48	0,02	0.194	0.840
<b>10</b>	<b>1.34</b>	<b>1.25</b>	<b>0,09</b>	<b>1.182</b>	<b>0.031</b>
11	1.56	1.46	0,1	1.012	0.303
12	1.88	1.69	0,19	1.316	0.369
<b>13</b>	<b>1.31</b>	<b>1.22</b>	<b>0,09</b>	<b>1.440</b>	<b>0.004</b>
14	1.76	1.70	0,06	0.546	0.307
15	1.82	1.80	0,02	0.124	0.922
16	1.71	1.58	0,13	1.388	0.938
17	2.18	2.34	-0,16	-1.471	0.457
<b>18</b>	<b>2.17</b>	<b>2.05</b>	<b>0,12</b>	<b>0.920</b>	<b>0.039</b>
19	1.43	1.42	0,01	0.132	0.908
<b>20</b>	<b>1.37</b>	<b>1.30</b>	<b>0,07</b>	<b>1.032</b>	<b>0.030</b>
21	1.51	1.45	0,06	0.790	0.720
22	2.10	2.03	0,07	0.549	0.682
<b>23</b>	<b>2.50</b>	<b>2.33</b>	<b>0,17</b>	<b>1.293</b>	<b>0.010</b>
<b>24</b>	<b>1.49</b>	<b>1.35</b>	<b>0,14</b>	<b>1.676</b>	<b>0.017</b>
25	2.17	2.22	-0,05	-0.377	0.191
26	2.16	1.95	0,21	1.653	0.210

Tabla 9.11. Contraste de medias entre las especialidades de Educación Física y Lenguas Extranjeras. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.



### 2.2.3. Educación Física y Educación Primaria.

Entre estas dos especialidades nos encontramos con algunas medias con diferencias significativas, se trata de los siguientes ítems (Tabla 9.12):

- Item nº 2, “ *El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula*”. Diferencia significativa al nivel del 99%. Son los alumnos de Educación Física los que se muestran más de acuerdo con esta afirmación. Puede que sea por el hecho de que en esta área hay mayor número de contenidos procedimentales y actitudinales que en las demás.
- Item nº 13, “*El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Parece que fomentar las relaciones de igualdad frente a las de desigualdad se ve más necesaria en los alumnos de la especialidad de Educación Física.
- Item nº 25, “*El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. También son aquí los alumnos de Educación Física los que creen con mayor intensidad que el diseño del aula y el mobiliario también influyen en las interacciones en el aula. Podemos pensar que esta diferencia sea debida al especial diseño y mobiliario del aula de educación Física, normalmente un Gimnasio.

	MEDIAS			PRUEBA T	
	Educación Física	Educación Primaria	diferencia de medias	Valor	Sign.
1	1,55	1,77	0,22	2.711	0.377
2	<b>1,39</b>	<b>1,68</b>	<b>0,29</b>	<b>3.236</b>	<b>0.003</b>
3	1,5	1,63	0,13	1.737	0.929
4	2,13	2,02	-0,11	-1.011	0.253
5	2,08	2,04	-0,04	-0.354	0.465
6	1,82	1,93	0,11	1.037	0.412
7	1,66	1,85	0,19	1.876	0.131
8	2,07	2,29	0,22	1.940	0.065
9	1,5	1,74	0,24	2.306	0.354
10	1,34	1,41	0,07	0.889	0.568
11	1,56	1,6	0,04	0.444	0.639
12	1,88	1,87	-0,01	-0.107	0.878
13	<b>1,31</b>	<b>1,4</b>	<b>0,09</b>	<b>1.356</b>	<b>0.012</b>
14	1,76	1,8	0,04	0.459	0.105
15	1,82	1,74	-0,08	-0.755	0.678
16	1,71	1,64	-0,07	-0.814	0.626
17	2,18	2,38	0,2	1.995	0.268
18	2,17	2,29	0,12	0.982	0.302
19	1,43	1,57	0,14	1.764	0.054
20	1,37	1,35	-0,02	-0.234	0.826
21	1,51	1,67	0,16	2.005	0.462
22	2,1	2,17	0,07	0.578	0.164
23	2,5	2,43	-0,07	-0.605	0.270
24	1,49	1,48	-0,01	-0.117	0.678
25	<b>2,17</b>	<b>2,4</b>	<b>0,23</b>	<b>1.676</b>	<b>0.044</b>
26	2,16	2,29	0,13	0.966	0.096

Tabla 9.12. Contraste de medias entre las especialidades de Educación Física y Educación Primaria. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

#### 2.2.4. Educación Musical y Lenguas Extranjeras.

Entre estas dos especialidades nos encontramos con las siguientes medias con diferencias significativas, se trata de los siguientes ítems (Tabla 9.13):

- Item nº 2, “ *El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula*”. Diferencia significativa al nivel del 99%. Son los alumnos de Lenguas Extranjeras los que están más de acuerdo con el hecho de que el estilo de enseñanza del profesor va a condicionar la interacción profesor-alumno en el aula.
- Item nº 13, “*El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad*”. Diferencia significativa al nivel del 99%. Podríamos pensar que los maestros de la especialidad de Lenguas extranjeras creen más necesario que el profesor fomente las relaciones de igualdad entre sus alumnos.
- Item nº 22, “*La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de la especialidad de Extranjeras creen que la organización espacial del aula influye en la interacción con el alumno, más que en el caso de los de la especialidad de musical. Podríamos pensar que en el primer caso se puede modificar más el espacio del aula que en el caso de música.
- Item nº 23, “ *Los cambios en el diseño espacial del aula no tienen por qué influir en los comportamientos de los alumnos*”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Son los alumnos de Lenguas

Extranjeras los que crean que el cambio en el diseño espacial va a influir en los comportamientos de los alumnos, más que los de la especialidad de Educación Musical. Podemos pensar que estos últimos entienden que no se puedan hacer grandes cambios en el diseño espacial del aula de música.

- Item nº 25, *“El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. También son aquí los alumnos de Lenguas Extranjeras los que creen con mayor intensidad que el diseño del aula y el mobiliario también influyen en las interacciones en el aula. Podemos pensar que esta diferencia sea debida a que los profesores de la especialidad de música piensen que el diseño y el mobiliario de su aula tiene unas características prefijadas de antemano.

En todos los items con diferencias significativas son los alumnos de la Especialidad de Lenguas Extranjeras los que muestran un mayor grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en los mismos, teniendo en cuenta que en el caso de los items negativos (8 y 22) la puntuación ya ha sido transformada, es decir, que los alumnos creen que la organización espacial SI influye así como los valores rechazados o incentivados por el profesor.

ITEM	MEDIAS		Diferencia de medias	PRUEBA T	
	Educación Musical	Lenguas Extranjeras		Valor	Sign.
1	1,78	1,68	0,1	0.958	0.554
<b>2</b>	<b>1,54</b>	<b>1,33</b>	<b>0,21</b>	<b>2.186</b>	<b>0.008</b>
3	1,48	1,49	-0,01	-0.109	0.243
4	1,9	1,98	-0,08	-0.703	0.642
5	2,07	1,89	0,18	1.107	0.144
6	1,81	1,65	0,16	1.432	0.331
7	1,67	1,66	0,01	0.111	0.075
8	2,15	1,88	0,27	2.152	0.354
9	1,57	1,48	0,09	0.680	0.188
10	1,35	1,25	0,1	1.242	0.064
11	1,65	1,46	0,19	1.617	0.088
12	1,91	1,69	0,22	1.404	0.282
<b>13</b>	<b>1,44</b>	<b>1,22</b>	<b>0,22</b>	<b>2.657</b>	<b>0.000</b>
14	1,85	1,7	0,15	1.342	0.894
15	1,95	1,8	0,15	1.156	0.193
16	1,84	1,58	0,26	2.402	0.270
17	2,26	2,34	-0,08	-0.689	0.385
18	2,07	2,05	0,02	0.088	0.322
19	1,36	1,42	-0,06	-0.658	0.274
20	1,25	1,3	-0,05	-0.644	0.305
21	1,69	1,45	0,24	2.545	0.053
<b>22</b>	<b>2,31</b>	<b>2,03</b>	<b>0,28</b>	<b>1.940</b>	<b>0.016</b>
<b>23</b>	<b>2,56</b>	<b>2,33</b>	<b>0,23</b>	<b>1.648</b>	<b>0.047</b>
24	1,4	1,35	0,05	0.520	0.446
<b>25</b>	<b>2,47</b>	<b>2,22</b>	<b>0,25</b>	<b>1.608</b>	<b>0.000</b>
26	2,11	1,95	0,16	1.245	0.559

Tabla 9.13. Contraste de medias entre las especialidades de Educación Musical y Lenguas Extranjeras. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.2.5. Educación Musical y Educación Primaria.

Entre estas dos especialidades nos encontramos con cinco medias con diferencias significativas, se trata de los siguientes items (Tabla 9.14.):

- Item nº 3, *“El profesor debe cuidar mucho su lenguaje siendo correcto y preciso en su relación con los alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Son los alumnos de la especialidad de Educación Musical quienes más se encuentran de acuerdo con esta afirmación.
- Item nº 18, *“Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeñe el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Para los alumnos de Educación Musical tienen mayor importancia los roles desempeñados por el profesor que para los de Educación Primaria en cuanto a su influencia posterior en las interacciones con sus alumnos.
- Item nº 19, *“Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Los alumnos de la Especialidad de Educación Musical se muestran más de acuerdo con este principio constructivista del aprendizaje.
- Item nº 20, *“Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Educación Musical creen, más que los de Educación Primaria, en la importancia en la motivación. Probablemente los de Educación Musical sean conscientes que los alumnos deben ser motivados para que desempeñen bien sus competencias en este área.

- Item nº 26, “La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula”. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Educación Musical creen que estos elementos influyen decisivamente en la dinámica del aula, más que los alumnos de Educación Primaria.

ITEM	MEDIAS		Diferencia de medias	PRUEBA T	
	Educación Primaria	Educación Musical		Valor	Sign.
1	1,77	1,78	-0,01	-0.089	0.403
2	1,68	1,54	0,14	1.361	0.332
3	<b>1,63</b>	<b>1,48</b>	<b>0,15</b>	<b>1.527</b>	<b>0.046</b>
4	2,02	1,9	0,12	1.153	0.653
5	2,04	2,07	-0,03	-0.194	0.586
6	1,93	1,81	0,12	1.030	0.704
7	1,85	1,67	0,18	1.555	0.345
8	2,29	2,15	0,14	1.109	0.252
9	1,74	1,57	0,17	1.389	0.626
10	1,41	1,35	0,06	0.765	0.278
11	1,6	1,65	-0,05	-0.439	0.154
12	1,87	1,91	-0,04	-0.295	0.899
13	1,4	1,44	-0,04	-0.412	0.398
14	1,8	1,85	-0,05	-0.408	0.441
15	1,74	1,95	-0,21	-1.791	0.245
16	1,64	1,84	-0,2	-2.047	0.354
17	2,38	2,26	0,12	1.091	0.218
18	<b>2,29</b>	<b>2,07</b>	<b>0,22</b>	<b>1.813</b>	<b>0.032</b>
19	<b>1,57</b>	<b>1,36</b>	<b>0,21</b>	<b>2.599</b>	<b>0.004</b>
20	<b>1,35</b>	<b>1,25</b>	<b>0,1</b>	<b>1.447</b>	<b>0.013</b>
21	1,67	1,69	-0,02	-0.250	0.327
22	2,17	2,31	-0,14	-1.024	0.349
23	2,43	2,56	-0,13	-1.001	0.674
24	1,48	1,4	0,08	0.963	0.338
25	2,4	2,47	-0,07	-0.480	0.296
26	<b>2,29</b>	<b>2,11</b>	<b>0,18</b>	<b>1.307</b>	<b>0.028</b>

Tabla 9.14. Contraste de medias por especialidad: Educación Primaria -Educación Musical. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.2.6. Educación Primaria y Lenguas Extranjeras.

Entre estas dos especialidades nos encontramos con gran número de medias con diferencias significativas. En todos los items señalados, el grado de acuerdo con su contenido es mayor en el caso de los alumnos de la especialidad de Lenguas Extranjeras frente a los de Educación Primaria. Se trata de los siguientes items (Tabla 9.15):

- Item nº 2, “ *El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 7, “*El profesor debe aprovechar circunstancias favorables para tratar con sus alumnos contenidos no académicos (temas de actualidad...)*”. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 8, “*Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula no influirán en las interacciones profesor-alumno*”. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 10, “*Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social*”. Diferencia significativa al nivel del 99%. Podría ser que los alumnos de Lenguas Extranjeras estuvieran más concienciados frente a la globalización por el hecho de sus estudios de idiomas.
- Item nº 13, “*El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad*”. Diferencia significativa al nivel del 99%. Podría influir la creencia por parte de los alumnos de la especialidad de lenguas extranjeras de que el mayor



o menor dominio del idioma extranjero pueda ser un factor claro de desigualdad entre los alumnos.

- Item nº 18, *“Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeñe el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Parece que el desempeño de roles del profesor, podría influir mucho en las interacciones del profesor con sus alumnos desde el punto de vista de los estudiantes de la especialidad de Lenguas Extranjeras. Cabría pensar que en determinadas ocasiones estos profesores se dirigirán a sus alumnos en el idioma extranjero lo que influirá en sus interacciones.
- Item nº 25, *“El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. A priori no podríamos pensar que pudiera haber diferencias significativas en torno a esta variable, pero vemos que los alumnos de la especialidad de Lenguas Extranjeras dan más importancia a este factor que los de Educación Primaria.
- Item nº 26, *“La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula”*. Diferencia significativa al nivel del 99%. Podríamos hacer el mismo comentario que en el caso anterior.

ITEM	MEDIAS		Diferencia de medias	PRUEBA T	
	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras		Valor	Sign.
1	1,77	1,68	0,09	0.987	0.134
2	<b>1,68</b>	<b>1,33</b>	<b>0,35</b>	<b>3.837</b>	<b>0.001</b>
3	1,63	1,49	0,14	1.651	0.392
4	2,02	1,98	0,04	0.411	0.982
5	2,04	1,89	0,15	1.032	0.286
6	1,93	1,65	0,28	2.376	0.666
7	<b>1,85</b>	<b>1,66</b>	<b>0,19</b>	<b>1.917</b>	<b>0.019</b>
8	<b>2,29</b>	<b>1,88</b>	<b>0,41</b>	<b>3.514</b>	<b>0.026</b>
9	1,74	1,48	0,26	2.278	0.320
10	<b>1,41</b>	<b>1,25</b>	<b>0,16</b>	<b>2.166</b>	<b>0.002</b>
11	1,6	1,46	0,14	1.542	0.435
12	1,87	1,69	0,18	1.241	0.281
13	<b>1,4</b>	<b>1,22</b>	<b>0,18</b>	<b>2.734</b>	<b>0.000</b>
14	1,8	1,7	0,1	0.917	0.479
15	1,74	1,8	-0,06	-0.591	0.755
16	1,64	1,58	0,06	0.686	0.643
17	2,38	2,34	0,04	0.328	0.818
18	<b>2,29</b>	<b>2,05</b>	<b>0,24</b>	<b>1.910</b>	<b>0.002</b>
19	1,57	1,42	0,15	1.699	0.091
20	1,35	1,3	0,05	0.778	0.076
21	1,67	1,45	0,22	2.571	0.382
22	2,17	2,03	0,14	1.051	0.101
23	2,43	2,33	0,1	0.759	0.079
24	1,48	1,35	0,13	1.557	0.056
25	<b>2,4</b>	<b>2,22</b>	<b>0,18</b>	<b>1.304</b>	<b>0.001</b>
26	<b>2,29</b>	<b>1,95</b>	<b>0,34</b>	<b>2.615</b>	<b>0.005</b>

Tabla 9.15. Contraste de medias por especialidad: Educación Primaria- Lenguas Extranjeras. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

Es evidente que las máximas diferencias se encuentran entre Educación Primaria y Lenguas Extranjeras con ocho variables entre las que hay diferencias significativas entre las medias y las menores diferencias entre Educación Física y Educación Primaria con tres variables con diferencias significativas.

### 2.3. Contraste de Medias por Localidades.

También hemos procedido a analizar las medias por localidades como se puede apreciar en la Tabla 9.16. En un primer análisis se puede observar que la tendencia de respuesta es la misma independientemente de la localidad de procedencia de los alumnos.

ITEM	ALBACETE		CIUDAD REAL		CUENCA		TOLEDO	
	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$	Media	$\sigma$
1	1,68	0,639	1,69	0,678	1,84	0,72	1,63	0,649
2	1,5	0,738	1,45	0,61	1,7	0,81	1,45	0,697
3	1,5	0,638	1,55	0,634	1,41	0,551	1,63	0,58
4	1,97	0,814	1,98	0,704	2,03	0,84	2,09	0,823
5	1,97	0,995	2,06	1,158	2,07	1,129	2,01	0,996
6	1,77	0,875	1,8	0,851	1,78	0,838	1,9	0,877
7	1,68	0,795	1,68	0,634	1,78	0,953	1,76	0,789
8	1,98	0,851	2,24	0,95	2,26	0,934	2,03	0,897
9	1,46	0,76	1,55	0,794	1,8	0,979	1,63	0,891
10	1,25	0,524	1,3	0,535	1,52	0,633	1,4	0,615
11	1,44	0,621	1,52	0,693	1,83	0,822	1,62	0,823
12	1,71	1,018	1,8	1,115	2,06	1,162	1,9	1,028
13	1,27	0,467	1,26	0,456	1,52	0,699	1,42	0,631
14	1,65	0,711	1,73	0,76	1,97	0,822	1,84	0,736
15	1,76	0,806	1,7	0,698	1,93	0,846	1,94	0,837
16	1,61	0,556	1,59	0,605	1,87	0,726	1,76	0,799
17	2,3	0,769	2,24	0,773	2,52	0,655	2,21	0,769
18	2,07	0,888	2,12	0,973	2,25	0,898	2,24	0,883
19	1,46	0,565	1,35	0,579	1,52	0,609	1,54	0,711
20	1,27	0,448	1,29	0,471	1,33	0,505	1,41	0,656
21	1,6	0,603	1,46	0,635	1,7	0,626	1,65	0,659
22	2,15	0,949	2,04	0,911	2,35	1,027	2,17	0,933
23	2,46	1,047	2,5	0,985	2,52	0,994	2,36	0,945
24	1,39	0,525	1,34	0,628	1,59	0,714	1,5	0,609
25	2,28	1,016	2,29	1,163	2,61	1,215	2,2	0,953
26	2,03	0,85	2,05	1,006	2,41	1,142	2,2	0,988

Tabla 9.16. Medias por localidad.

Ahora bien, haciendo un contraste de medias podemos encontrar que hay diferencias significativas entre algunas localidades. Tomando como referencia un nivel de significatividad del 95% o superior, vemos que las menores diferencias se producen entre Cuenca y Toledo que sólo existe una, y entre Ciudad Real y Albacete con dos medias con diferencias significativas. Las mayores diferencias las tenemos entre Toledo y Ciudad Real con 6 diferencias de medias significativas y entre Albacete y Toledo con 5, al igual que entre Albacete y Cuenca. Veámoslo en detalle:

### 2.3.1. Contraste de medias entre Albacete y Ciudad Real.

Entre estas dos localidades nos encontramos sólo con tres casos de medias con diferencias significativas, se trata de los ítems (Tabla 9.17):

- Item nº 5 *“Los profesores no deben interaccionar más con los alumnos menos capaces”* . Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Albacete afirman estar más en acuerdo con dicha afirmación, o dicho de otro modo creen que los profesores deben interaccionar más con los alumnos menos capaces para, suponemos, intentar compensar sus menores capacidades.
- Item nº 8, *“Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula no influirán en las interacciones profesor alumno”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Son los alumnos de Magisterio de Albacete los que creen con mayor firmeza que los valores que el profesor potencie o rechace en el aula van a influir en las relaciones que se establezcan en el aula.

ITEM	MEDIAS			PRUEBA T	
	Albacete	C-Real		Valor	Sign.
1	1,68	1,69	-0,01	-0.067	0.733
2	1,5	1,45	0,05	0.482	0.133
3	1,5	1,55	-0,05	-0.710	0.784
4	1,97	1,98	-0,01	-0.030	0.248
5	<b>1,97</b>	<b>2,06</b>	<b>-0,09</b>	<b>-0.632</b>	<b>0.041</b>
6	1,77	1,8	-0,03	-0.309	0.852
7	1,68	1,68	0	0.021	0.056
8	<b>1,98</b>	<b>2,24</b>	<b>-0,26</b>	<b>-2.274</b>	<b>0.048</b>
9	1,46	1,55	-0,09	-0.926	0.453
10	1,25	1,3	-0,05	-0.708	0.288
11	1,44	1,52	-0,08	-0.945	0.239
12	1,71	1,8	-0,09	-0.689	0.252
13	1,27	1,26	0,01	0.272	0.602
14	1,65	1,73	-0,08	-0.911	0.974
15	1,76	1,7	0,06	0.668	0.685
16	1,61	1,59	0,02	0.215	0.346
17	2,3	2,24	0,06	0.579	0.570
18	2,07	2,12	-0,05	-0.445	0.313
19	1,46	1,35	0,11	1.554	0.204
20	1,27	1,29	-0,02	-0.246	0.530
21	1,6	1,46	0,14	1.730	0.980
22	2,15	2,04	0,11	0.910	0.367
23	2,46	2,5	-0,04	-0.299	0.413
24	1,39	1,34	0,05	0.707	0.899
25	2,28	2,29	-0,01	-0.042	0.138
26	2,03	2,05	-0,02	-0.159	0.117

Tabla 9.17. Contraste de medias por localidad: Albacete- Ciudad Real.  
En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.3.2. Contraste de medias entre Albacete y Toledo.

Entre estas dos localidades nos encontramos con cinco casos de medias con diferencias significativas, se trata de los ítems (Tabla 9.18):

- Item nº 10, “*Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 11, “*El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación frente a las relaciones de competitividad*”. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 13, “*El profesor debe fomentar entre sus alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 20, “*Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 26, “*La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.

En todos los casos, son los alumnos de la localidad de Albacete los que están en un grado de acuerdo mayor con esas afirmaciones.

ITEM	MEDIAS			PRUEBA T	
	Albacete	Toledo		Valor	Sign.
1	1,68	1,63	0,05	0.638	0.583
2	1,5	1,45	0,05	0.539	0.364
3	1,5	1,63	-0,13	-1.695	0.398
4	1,97	2,09	-0,12	-1.108	0.812
5	1,97	2,01	-0,04	-0.263	0.978
6	1,77	1,9	-0,13	-1.139	0.884
7	1,68	1,76	-0,08	-0.785	0.539
8	1,98	2,03	-0,05	-0.372	0.783
9	1,46	1,63	-0,17	-1.563	0.075
10	<b>1,25</b>	<b>1,4</b>	<b>-0,15</b>	<b>-2.092</b>	<b>0.001</b>
11	<b>1,44</b>	<b>1,62</b>	<b>-0,18</b>	<b>-1.961</b>	<b>0.031</b>
12	1,71	1,9	-0,19	-1.425	0.939
13	<b>1,27</b>	<b>1,42</b>	<b>-0,15</b>	<b>-2.033</b>	<b>0.000</b>
14	1,65	1,84	-0,19	-2.024	0.283
15	1,76	1,94	-0,18	-1.688	0.342
16	1,61	1,76	-0,15	-1.758	0.098
17	2,3	2,21	0,09	0.890	0.773
18	2,07	2,24	-0,17	-1.521	0.370
19	1,46	1,54	-0,08	-0.912	0.062
20	<b>1,27</b>	<b>1,41</b>	<b>-0,14</b>	<b>-1.893</b>	<b>0.000</b>
21	1,6	1,65	-0,05	-0.593	0.726
22	2,15	2,17	-0,02	-0.186	0.937
23	2,46	2,36	0,1	0.772	0.123
24	1,39	1,5	-0,11	-1.386	0.092
25	2,28	2,2	0,08	0.627	0.332
26	<b>2,03</b>	<b>2,2</b>	<b>-0,17</b>	<b>-1.397</b>	<b>0.008</b>

Tabla 9.18 Contraste de medias por localidad: Albacete-Toledo. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.3.3. Contraste de medias entre Albacete y Cuenca.

Entre estas dos localidades nos encontramos con numerosos casos de medias con diferencias significativas, se trata de los ítems (Tabla 9.19):

- Item nº 10, *“Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 13, *“El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 24, *“ Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar”*. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 25, *“El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 26, *“La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula”*. Diferencia significativa al nivel del 95%.

En todos los casos los alumnos de Albacete son los que se encuentran en mayor grado de acuerdo con las variables presentadas en las que hay diferencias significativas. Podemos afirmar que el factor localidad es uno de los factores que puede influir, en este caso, en las respuestas de los alumnos de Magisterio.



ITEM	MEDIAS			PRUEBA T	
	Albacete	Cuenca		Valor	Sign.
1	1,68	1,84	-0,16	-1.542	0.675
2	1,5	1,7	-0,2	-1.720	0.599
3	1,5	1,41	0,09	0.975	0.296
4	1,97	2,03	-0,06	-0.437	0.807
5	1,97	2,07	-0,1	-0.618	0.221
6	1,77	1,78	-0,01	-0.102	0.964
7	1,68	1,78	-0,1	-0.760	0.859
8	1,98	2,26	-0,28	-2.075	0.114
9	1,46	1,8	-0,34	-2.608	0.138
<b>10</b>	<b>1,25</b>	<b>1,52</b>	<b>-0,27</b>	<b>3.035</b>	<b>0.000</b>
11	1,44	1,83	-0,39	-3.662	0.196
12	1,71	2,06	-0,35	-2.140	0.632
<b>13</b>	<b>1,27</b>	<b>1,52</b>	<b>-0,25</b>	<b>-2.625</b>	<b>0.000</b>
14	1,65	1,97	-0,32	-2.809	0.495
15	1,76	1,93	-0,17	-1.339	0.943
16	1,61	1,87	-0,26	-2.772	0.836
17	2,3	2,52	-0,22	-2.012	0.232
18	2,07	2,25	-0,18	-1.315	0.364
19	1,46	1,52	-0,06	-0.682	0.506
20	1,27	1,33	-0,06	-0.839	0.073
21	1,6	1,7	-0,1	-1.050	0.844
22	2,15	2,35	-0,2	-1.364	0.219
23	2,46	2,52	-0,06	-0.386	0.710
<b>24</b>	<b>1,39</b>	<b>1,59</b>	<b>-0,2</b>	<b>-2.038</b>	<b>0.028</b>
<b>25</b>	<b>2,28</b>	<b>2,61</b>	<b>-0,33</b>	<b>-1.879</b>	<b>0.006</b>
<b>26</b>	<b>2,03</b>	<b>2,41</b>	<b>-0,38</b>	<b>-2.347</b>	<b>0.000</b>

Tabla 9.19. Contraste de medias por localidad: Albacete-Cuenca. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

#### 2.3.4. Contraste de medias entre Ciudad Real y Cuenca.

Entre estas dos localidades también nos encontramos con algunos casos de medias con diferencias significativas, se trata de los items (Tabla 9.20):

- Item nº 10, “*Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 13, “*El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 22, “*La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere*”. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 26, “*La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula*”. Diferencia significativa al nivel del 95%.

En todos los casos los alumnos de Ciudad Real en comparación con los de Cuenca son los que se encuentran en mayor grado de acuerdo con las variables presentadas en las que hay diferencias significativas. Podemos afirmar que el factor localidad es uno de los factores que puede influir, en este caso, en las respuestas de los alumnos de Magisterio.

ITEM	MEDIAS			PRUEBA T	
	C-Real	Cuenca		Valor	Sign.
1	1,69	1,84	0,15	-1.469	0.513
2	1,45	1,7	0,25	-2.370	0.059
3	1,55	1,41	-0,14	1.633	0.160
4	1,98	2,03	0,05	-0.462	0.207
5	2,06	2,07	0,01	-0.070	0.628
6	1,8	1,78	-0,02	0.162	0.905
7	1,68	1,78	0,1	-0.895	0.074
8	2,24	2,26	0,02	-0.131	0.932
9	1,55	1,8	0,25	-1.906	0.327
<b>10</b>	<b>1,3</b>	<b>1,52</b>	<b>-0,22</b>	<b>-2.535</b>	<b>0.001</b>
11	1,52	1,83	0,31	-2.830	0.641
12	1,8	2,06	0,26	-1.517	0.672
<b>13</b>	<b>1,26</b>	<b>1,52</b>	<b>-0,26</b>	<b>-2.839</b>	<b>0.000</b>
14	1,73	1,97	0,24	-2.033	0.509
15	1,7	1,93	0,23	-2.064	0.801
16	1,59	1,87	0,28	-2.892	0.750
17	2,24	2,52	0,28	-2.559	0.561
18	2,12	2,25	0,13	-0.889	0.996
19	1,35	1,52	0,17	-1.978	0.132
20	1,29	1,33	0,04	-0.634	0.222
21	1,46	1,7	0,24	-2.488	0.848
<b>22</b>	<b>2,04</b>	<b>2,35</b>	<b>-0,31</b>	<b>-2.111</b>	<b>0.046</b>
23	2,5	2,52	0,02	-0.148	0.736
24	1,34	1,59	0,25	-2.589	0.092
25	2,29	2,61	0,32	-1.829	0.184
<b>26</b>	<b>2,05</b>	<b>2,41</b>	<b>-0,36</b>	<b>-2.165</b>	<b>0.013</b>

Tabla 9.20. Contraste de medias por localidad: Ciudad Real-Cuenca.  
En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.3.5. Contraste de medias entre Ciudad Real y Toledo.

Hay cinco casos de medias con diferencias significativas entre estas dos localidades, se trata de los items (Tabla 9.21):

- Item nº 5 *“Los profesores no deben interaccionar más con los alumnos menos capaces”* . Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Toledo se muestran más de acuerdo con esta variable que los de Ciudad Real.
- Item nº 10, *“Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social”*. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 13, *“El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 19, *“Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 20, *“Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 25, *“El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno”*. Diferencia significativa al nivel del 95%. Los alumnos de Toledo creen que estos factores afectan a las interacciones en el aula más que los de Ciudad Real.

En los casos de los ítems 10, 13, 19 y 20, los alumnos de Ciudad Real en comparación con los de Toledo son los que se encuentran en mayor grado de acuerdo con las variables presentadas en las que hay diferencias significativas. Nuevamente podemos confirmar el factor localidad como uno de los factores que puede influir, en este caso, en las respuestas de los alumnos de Magisterio.

ITEM	MEDIAS			PRUEBA T	
	C- Real	Toledo		Valor	Sign.
1	1,69	1,63	0,06	0.704	0.864
2	1,45	1,45	0	0.111	0.691
3	1,55	1,63	-0,08	-1.003	0.222
4	1,98	2,09	-0,11	-1.194	0.155
5	<b>2,06</b>	<b>2,01</b>	<b>0,05</b>	<b>0.384</b>	<b>0.043</b>
6	1,8	1,9	-0,1	-0.881	0.733
7	1,68	1,76	-0,08	-0.922	0.157
8	2,24	2,03	0,21	1.857	0.103
9	1,55	1,63	-0,08	-0.726	0.252
10	<b>1,3</b>	<b>1,4</b>	<b>-0,1</b>	<b>-1.476</b>	<b>0.017</b>
11	1,52	1,62	-0,1	-1.114	0.226
12	1,8	1,9	-0,1	-0.708	0.286
13	<b>1,26</b>	<b>1,42</b>	<b>-0,16</b>	<b>-2.318</b>	<b>0.000</b>
14	1,73	1,84	-0,11	-1.114	0.297
15	1,7	1,94	-0,24	-2.519	0.445
16	1,59	1,76	-0,17	-1.954	0.257
17	2,24	2,21	0,03	0.332	0.782
18	2,12	2,24	-0,12	-1.040	0.862
19	<b>1,35</b>	<b>1,54</b>	<b>-0,19</b>	<b>-2.298</b>	<b>0.007</b>
20	<b>1,29</b>	<b>1,41</b>	<b>-0,12</b>	<b>-1.702</b>	<b>0.001</b>
21	1,46	1,65	-0,19	-2.264	0.761
22	2,04	2,17	-0,13	-1.118	0.314
23	2,5	2,36	0,14	1.135	0.425
24	1,34	1,5	-0,16	-1.979	0.198
25	<b>2,29</b>	<b>2,2</b>	<b>0,09</b>	<b>0.645</b>	<b>0.015</b>
26	2,05	2,2	-0,15	-1.179	0.329

Tabla 9.21. Contraste de medias por localidad: Ciudad Real-Toledo.  
En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 2.3.6. Contraste de medias entre Cuenca y Toledo.

Entre estas dos localidades nos encontramos con un único caso de medias con diferencias significativas, se trata del items (Tabla 9.22):

- Item nº 25, “ *El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno*”.  
Diferencia significativa al nivel del 99%. Los alumnos de Toledo en comparación con los de Cuenca son los que se encuentran en mayor grado de acuerdo con que el diseño del aula y el mobiliario influyen en la interacción entre profesor y alumno que se van a generar en el aula.

ITEM	MEDIAS			PRUEBA T	
	Cuenca	Toledo		Valor	Sign.
1	1,84	1,63	0,21	2.056	0.409
2	1,7	1,45	0,25	2.233	0.208
3	1,41	1,63	-0,22	-2.604	0.715
4	2,03	2,09	-0,06	-0.506	0.966
5	2,07	2,01	0,06	0.405	0.227
6	1,78	1,9	-0,12	-0.893	0.862
7	1,78	1,76	0,02	0.139	0.538
8	2,26	2,03	0,23	1.710	0.202
9	1,8	1,63	0,17	1.193	0.941
10	1,52	1,4	0,12	1.259	0.299
11	1,83	1,62	0,21	1.641	0.640
12	2,06	1,9	0,16	0.973	0.676
13	1,52	1,42	0,1	1.022	0.367
14	1,97	1,84	0,13	1.123	0.880
15	1,93	1,94	-0,01	-0.107	0.481
16	1,87	1,76	0,11	0.896	0.335
17	2,52	2,21	0,31	2.824	0.382
18	2,25	2,24	0,01	0.020	0.868
19	1,52	1,54	-0,02	-0.157	0.318
20	1,33	1,41	-0,08	-0.856	0.080
21	1,7	1,65	0,05	0.497	0.666
22	2,35	2,17	0,18	1.227	0.230
23	2,52	2,36	0,16	1.10	0.315
24	1,59	1,5	0,09	1.002	0.375
<b>25</b>	<b>2,61</b>	<b>2,2</b>	<b>0,41</b>	<b>2.389</b>	<b>0.000</b>
26	2,41	2,2	0,21	1.289	0.065

Tabla 9.22. Contraste de medias por localidad: Cuenca-Toledo.  
En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

## 2.4. Contraste de Medias por Sexo.

Por último se ha procedido a analizar las posibles diferencias por sexo de los encuestados (Tabla 9.23). En primer lugar se debe indicar que no hay diferencias notables ya que la tendencia en la respuesta es la misma en ambos casos, es decir, hombres y mujeres, estando incluidas las medias entre los atributos Completamente de Acuerdo y Ni Acuerdo Ni Desacuerdo. Desde un punto de vista estadístico nos encontramos con las siguientes diferencias significativas:

- Item nº 9, *“No es importante que el profesor incentive en el aula valores morales y medioambientales”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 10, *“Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 12, *“El profesor no debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a las relaciones de pasividad”*. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 13, *“El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 18, *“Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeña el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos”*. Diferencia significativa al nivel del 99%.



- Item nº 19, “*Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos*”. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 20, “*Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 22, “*La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere*”. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Item nº 23, “*Los cambios en el diseño espacial del aula no tienen por qué influir en los comportamientos de los alumnos*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 24, “*Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Item nº 26, “*La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula*”. Diferencia significativa al nivel del 99%.

En todos los casos es la mujer la que se encuentra en un grado mayor de acuerdo con las variables presentadas. Hay que hacer constar que en la mayoría de los casos en los que hay diferencias significativas, este grado de significatividad lo es a un nivel muy alto, al 99%. No existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la influencia del método y del estilo de enseñanza del profesor, de su discurso verbal, la atención a la diversidad del alumnado o del estudio de las interacciones como parte de la formación del profesorado, pero si existen diferencias significativas respecto a temas como la necesidad de que el profesor fomente valores medioambientales, morales y de

aceptación, fomento de las relaciones de actividad y de igualdad, la importancia de que el profesor oriente a sus alumnos, les guíe en sus aprendizajes y les motive así como la flexibilidad y la decoración del aula.

ITEM	MEDIAS		Diferencia de medias	PRUEBA T	
	Hombres	Mujeres		Valor	Sign.
1	1,73	1,67	0,06	0.987	0.354
2	1,56	1,46	0,1	1.350	0.070
3	1,5	1,56	-0,06	-1.016	0.340
4	2,01	2,02	-0,01	-0.232	0.245
5	2,1	1,97	0,13	1.230	0.462
6	1,82	1,82	0	-0.006	0.066
7	1,77	1,68	0,09	1.184	0.096
8	2,18	2,07	0,11	1.171	0.389
<b>9</b>	<b>1,71</b>	<b>1,5</b>	<b>0,21</b>	<b>2.441</b>	<b>0.003</b>
<b>10</b>	<b>1,42</b>	<b>1,3</b>	<b>0,12</b>	<b>2.003</b>	<b>0.000</b>
11	1,62	1,54	0,08	1.180	0.511
<b>12</b>	<b>2,03</b>	<b>1,71</b>	<b>0,32</b>	<b>2.971</b>	<b>0.023</b>
<b>13</b>	<b>1,42</b>	<b>1,3</b>	<b>0,12</b>	<b>2.101</b>	<b>0.000</b>
14	1,77	1,79	-0,02	-0.263	0.591
15	1,87	1,78	0,09	1.218	0.921
16	1,81	1,6	0,21	3.105	0.875
17	2,36	2,25	0,11	1.448	0.639
<b>18</b>	<b>2,3</b>	<b>2,06</b>	<b>0,24</b>	<b>2.595</b>	<b>0.000</b>
<b>19</b>	<b>1,55</b>	<b>1,39</b>	<b>0,16</b>	<b>2.538</b>	<b>0.016</b>
<b>20</b>	<b>1,41</b>	<b>1,27</b>	<b>0,14</b>	<b>2.623</b>	<b>0.000</b>
21	1,63	1,56	0,07	1.156	0.250
<b>22</b>	<b>2,23</b>	<b>2,1</b>	<b>0,13</b>	<b>1.390</b>	<b>0.015</b>
<b>23</b>	<b>2,56</b>	<b>2,38</b>	<b>0,18</b>	<b>1.823</b>	<b>0.001</b>
<b>24</b>	<b>1,58</b>	<b>1,34</b>	<b>0,24</b>	<b>3.873</b>	<b>0.000</b>
25	2,28	2,34	-0,06	-0.576	0.230
<b>26</b>	<b>2,32</b>	<b>2,02</b>	<b>0,3</b>	<b>3.104</b>	<b>0.001</b>

Tabla 9.23. Contraste de medias por sexo. En negrita los contrastes significativos a partir del 95%.

### 3. RELACIÓN ENTRE VARIABLES. ANÁLISIS FACTORIAL.

En Primer lugar se presentan (Tabla 9.24) los factores definidos a priori como dimensiones del inventario para poder compararlas con la estructura factorial posterior surgida de los datos analizados.

FACTORES	ITEMS
1. MÉTODOS Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR	1. Creo que el método de enseñanza (expositivo, de descubrimiento...) influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se produce en el aula. 2. El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula.
2. DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR	3. El profesor debe cuidar mucho su lenguaje siendo correcto y preciso en su relación con los alumnos. 4. El discurso verbal del profesor es uno de los elementos que influye decisivamente en la interacción profesor-alumno
3. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO	5. Los profesores no deben interactuar más con los alumnos menos capaces. 6. Los profesores deben fomentar interacciones en el aula acordes con la diversidad del alumnado 7. El profesor debe aprovechar circunstancias favorables para tratar con sus alumnos contenidos no académicos (temas de actualidad...)
4. LA CULTURA DEL AULA	8. Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula no influirán en las interacciones profesor-alumno. 9. No es importante que el profesor incentive en el aula valores morales y medioambientales. 10. Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social.
5. LAS RELACIONES EN EL AULA	11. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación frente a las relaciones de competitividad. 12. El profesor no debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a las relaciones de pasividad. 13. El profesor debe fomentar entre los alumnos relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad.
6. LA PROFESIONALIZACIÓN	14. El estudio del análisis de las interacciones profesor-alumno en el aula debería formar parte de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejor preparación para la práctica docente. 15. El estudio del análisis de las interacciones profesor-alumno en el aula debería formar parte de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejora de la práctica docente. 16. El profesorado de Educación Primaria debería realizar actividades de formación para conocer técnicas para mejorar la gestión del aula y las relaciones en el aula. 17. Parte del Curriculum oculto se haría explícito al analizar las interacciones profesor-alumno en el aula.
7. ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR	18. Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeñe el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos. 19. Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos. 20. Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos. 21. El profesor debe fomentar la cohesión del grupo de sus alumnos para que las interacciones profesor-alumno sean más fluidas y mejores.
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA	22. La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere. 23. Los cambios en el diseño espacial del aula no tienen por qué influir en los comportamientos de los alumnos. 24. Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar. 25. El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno 26. La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula.

Tabla 9.24. Factores de las variables del Inventario.

### 3.1. Análisis de los datos de la muestra total.

Una vez realizado el análisis de correlaciones así como el coeficiente de fiabilidad (Tabla 9.25), nos encontramos que el **coeficiente  $\alpha$**  del inventario en su globalidad es alto (0.8186) y que las correlaciones son superiores a 0.30 en mayoría de los casos y , en todo caso, superiores a 0.20 (Barbero op.cit.) salvo el ítem nº 4 pero que hemos querido mantener dentro de la escala por ser una de las variables más importantes a analizar en las creencias de los futuros profesores.

<u>ITEM</u>	<b>Correlación del ítem con el total de la escala</b>	<b>Alpha si el ítem es eliminado de la escala</b>
1	0.2369	0.8166
2	0.2709	0.8155
3	0.2257	0.8169
4	0.1354	0.8211
5	0.2111	0.8208
6	0.2918	0.8151
7	0.2867	0.8151
8	0.4738	0.8067
9	0.5184	0.8050
10	0.4441	0.8104
11	0.3574	0.8123
12	0.4257	0.8092
13	0.4072	0.8116
14	0.3789	0.8114
15	0.3881	0.8110
16	0.4459	0.8094
17	0.2686	0.8157
18	0.4268	0.8090
19	0.3377	0.8134
20	0.3229	0.8142
21	0.3600	0.8126
22	0.4396	0.8083
23	0.3189	0.8145
24	0.4124	0.8110
25	0.3553	0.8131
26	0.4558	0.8074

Tabla 9.25. Matriz de correlaciones de los ítems con el total de la escala.

Respecto a la estructura factorial (Tabla 9.26) realizado mediante el análisis de componentes principales (PC) como procedimiento de extracción de factores y el procedimiento VARIMAX como método de rotación de los mismos, nos encontramos con un total de nueve factores que explican el 59.466 de la varianza total de la matriz de correlaciones. Se aprecia también el porcentaje de varianza explicado por cada uno de los factores. El peso de los factores obtenidos está bastante repartido entre todos ellos no habiendo una diferencia grande entre el peso del primer factor y el del último.

<u>Componente</u>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	2.342	9.007	9.007
<b>2</b>	2.194	8.437	17.445
<b>3</b>	2.013	7.741	25.186
<b>4</b>	1.904	7.324	32.510
<b>5</b>	1.733	6.664	39.174
<b>6</b>	1.416	5.446	44.619
<b>7</b>	1.330	5.115	49.734
<b>8</b>	1.282	4.929	54.663
<b>9</b>	1.249	4.803	59.466

Tabla 9.26. Estructura factorial de las variables del Inventario.

A continuación, tras la rotación ortogonal se han extraído las variables que saturan cada factor por orden de importancia. Como se puede apreciar todas las variables poseen una carga superior a 0.50.

El factor 1 (Tabla 9.27) formado por esas cuatro variables, recoge los aspectos relacionados con la organización espacial del aula, el diseño del espacio del aula, la decoración y el mobiliario y su incidencia en las interacciones profesor-alumno. Su agrupamiento en este factor confirma uno de nuestros factores diseñados a priori, aunque con un ítem menos (el 24) que más adelante veremos donde se agrupa.

Llamaremos, por tanto, a este factor de la misma manera: CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA.

<u>ITEM</u>	<b>Carga</b>
<b>22</b>	0.759
<b>25</b>	0.743
<b>23</b>	0.718
<b>26</b>	0.633

Tabla 9.27. Items que saturan  
El FACTOR 1.

El factor 2 (Tabla 9.28) formado por cuatro variables que tienen relación con los valores que el profesor fomente en el aula así como los roles que pueda desempeñar en general dicho profesor en el aula. Este factor agrupa items de diferentes factores definidos a priori, 8 y 9 por un lado, 12 a otro y 18 a otro. La agrupación de las variables 8 y 9 con la 12 es justificable ya que esta última, las relaciones de actividad, se puede entender como el valor de la actividad, sin embargo la variable 18 tiene más difícil explicación en este agrupamiento. Llamaremos a este factor LA CULTURA DEL AULA.

<u>ITEM</u>	<b>Carga</b>
<b>12</b>	0.671
<b>9</b>	0.665
<b>8</b>	0.638
<b>18</b>	0.564

Tabla 9.28. Items que saturan  
El FACTOR 2.

Las variables que forman el factor 3 (Tabla 9.29) recogen un aspecto importante que pone en relación la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, sobre

la interacción profesor-alumno en el aula para mejorar la práctica docente. En definitiva pone en evidencia las creencias que poseen los futuros profesores de que dicha formación influirá en la interacción posterior en el aula, como también pone de manifiesto la investigación teórica. Estos tres ítems, junto a un cuarto, el 17, formaban otro de los factores definido a priori, por lo que mantendremos el nombre de dicho factor: LA PROFESIONALIZACIÓN. Es posible que el ítem nº 17 no se haya agrupado al no encontrar los encuestados relación entre el análisis del Curriculum oculto y la formación del profesorado.

<b>ITEM</b>	<b>Carga</b>
<b>14</b>	0.818
<b>15</b>	0.800
<b>16</b>	0.532

Tabla 9.29. Ítem que saturan el FACTOR 3.

El factor 4 (Tabla 9.30) queda saturado con estas cuatro variables que hacen referencia a las funciones y roles que debe desempeñar el profesor en el aula y su influencia en la interacción en el aula. Tres de estos cuatro ítems, 18, 20 y 21, estaban definidos de antemano en el mismo factor, lo que parece indicar que la agrupación era correcta. El ítem 24 que forma parte del factor extraído puede considerarse lógica su inclusión aquí ya que los alumnos han podido ver en él también una de las funciones del profesor en cuanto a la organización espacial del aula en lugar de verlo como una propiedad de flexibilidad del aula. Vamos a llamar a este factor del mismo modo que lo nombramos originariamente: ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR.

<u>ITEM</u>	<u>Carga</u>
<b>19</b>	0.707
<b>21</b>	0.619
<b>20</b>	0.619
<b>24</b>	0.572

Tabla 9.30. Items que saturan  
el FACTOR 4

Las variables del factor 5 (Tabla 9.31) agrupan aspectos que tienen que ver con las relaciones que el profesor debe mantener y fomentar entre sus alumnos y alumnas con el fin de mejorar las interacciones en el aula. Los items 11 y 13 formaban parte de este factor en el diseño inicial, no así el 10, aunque puede que los alumnos encuestados hayan interpretado este item, “Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social”, como relaciones a fomentar entre sus alumnos, la integración, la aceptación, más que como un valor a conseguir. A pesar de ello, el agrupamiento responde bien al diseño inicial, de modo que nombraremos de igual manera a este factor: LAS RELACIONES EN EL AULA.

<u>ITEM</u>	<u>Carga</u>
<b>11</b>	0.767
<b>10</b>	0.573
<b>13</b>	0.520

Tabla 9.31. Items que saturan  
el FACTOR 5

El factor 6 (Tabla 9.32) formado por dos variables coincide plenamente con el diseño apriorístico del mismo. Estos dos items tienen que ver con el método y estilo de enseñanza del profesor y su relación con las interacciones generadas en función de los



mismos. Los alumnos de magisterio han manifestado la creencia de que el método y estilo del profesor está relacionado con la interacción que se mantendrá en el aula. Llamaremos a este factor: MÉTODO Y ESTILO DE ENSEÑANZA.

<u>ITEM</u>	<b>Carga</b>
<b>1</b>	0.771
<b>2</b>	0.707

Tabla 9.32. Items que saturan  
el FACTOR 6

Otros dos elementos forman el factor 7 (Tabla 9.33) que ha surgido del análisis factorial y que no estaba previsto de antemano. Podemos encontrar su explicación, por una parte en la dificultad de entender que el análisis del Curriculum oculto puede ser un objetivo de la formación del profesorado (factor en el que se encontraba inicialmente) y, por otra, la dificultad de integrar el ítem nº 7 dentro del factor de atención a la diversidad, posiblemente al no encontrar nexos de unión entre temas de actualidad y atención a la diversidad del alumnado. Parece lógico, desde otro punto de vista, que ambos formen parte de un factor relacionado con lo No Explícito, lo no programado, por lo que llamaremos a este factor CURRÍCULO OCULTO.

<u>ITEM</u>	<b>Carga</b>
<b>7</b>	0.676
<b>17</b>	0.597

Tabla 9.33. Items que saturan  
el FACTOR 7.

El factor 8, formado por las variables 3 y 4 (Tabla 9.34) agruparía al contenido relacionado con el discurso verbal del profesor y su incidencia en la interacción en el aula con sus alumnos. Los futuros profesores están de acuerdo en que el discurso verbal

del profesor es uno de los elementos que influye decisivamente en la interacción profesor-alumno. Este factor formado por estos dos ítems estaba diseñado a priori, por lo que le llamaremos de la misma forma: DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR.

<u>ITEM</u>	<b>Carga</b>
<b>4</b>	0.786
<b>3</b>	0.733

Tabla 9.34. Ítems que saturan el FACTOR 8.

Hay un último factor, el 9, integrado por dos variables (Tabla 9.35) que se refieren al comportamiento del profesor de acuerdo con la diversidad del alumnado. Nuestros alumnos de magisterio creen que la interacción en el aula tiene relación con la manera cómo se atiende a la diversidad de los alumnos. En nuestro diseño a priori, este factor incluía un ítem más, el nº 7, que como ya hemos justificado se ha agrupado en un factor distinto. Vamos a llamar a este factor: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

<u>ITEM</u>	<b>Carga</b>
<b>6</b>	0.722
<b>5</b>	0.666

Tabla 9.35. Ítems que saturan el FACTOR 9.

### **3.2. Análisis de los datos por Especialidad.**

Nos hemos planteado hacer un análisis por especialidad para ver hasta qué punto existen diferencias entre las especialidades de Magisterio en cuanto al número de factores obtenidos en cada caso y la agrupación de las variables en cada factor.

Vamos a presentar en primer lugar un análisis de fiabilidad (Tabla 9.36) para ver la fiabilidad de la escala y la correlación de los ítems con el total de la escala. Más adelante se presentan las tablas con la estructura factorial por especialidades y las variables que forman cada factor en cada una de las especialidades así como su carga en los mismos.

Como se puede apreciar la mayoría de las variables podrían mantenerse formando parte de la Escala, aunque al disminuir el tamaño de la muestra, al fragmentarla, algunos ítems podrían haber sido descartados, especialmente el nº 4 y el nº 5 en la especialidad de Lenguas Extranjeras. Nosotros hemos preferido dejarlos para poder disponer de los mismos datos que en la versión aplicada a toda la muestra.

ITEM	CORRELACIÓN DEL ITEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA			
	Educación Física	Educación Musical	Educación Primaria	Lenguas Extranjeras
1	0.2512	0.2554	0.1606	0.3183
2	0.2133	0.4303	0.2073	0.1523
3	0.1028	0.2661	0.2925	0.1755
4	0.1814	0.1538	0.0191	0.3379
5	0.1679	0.3644	0.2380	-0.0029
6	0.2087	0.4814	0.2649	0.2094
7	0.3281	0.2908	0.2144	0.3831
8	0.3776	0.4770	0.5289	0.4101
9	0.4284	0.5295	0.6853	0.2310
10	0.2691	0.4513	0.5417	0.4814
11	0.3483	0.3418	0.3925	0.3115
12	0.3113	0.4762	0.5431	0.2756
13	0.3103	0.3569	0.4350	0.5141
14	0.3120	0.2832	0.4004	0.5371
15	0.4081	0.2373	0.4447	0.5678
16	0.4222	0.3831	0.5383	0.4448
17	0.2297	0.4162	0.2647	0.1867
18	0.4208	0.4461	0.4561	0.3289
19	0.2455	0.2518	0.4840	0.1996
20	0.3420	0.4056	0.3589	0.1375
21	0.2797	0.3238	0.3632	0.4374
22	0.5564	0.1798	0.5817	0.3113
23	0.3471	0.2305	0.3955	0.2340
24	0.3559	0.2609	0.5261	0.4497
25	0.5349	0.2007	0.3685	0.2400
26	0.4044	0.3473	0.5022	0.5105
ALPHA DE LA ESCALA	0.7939	0.8033	0.8457	0.7789

Tabla 9.36. Análisis de fiabilidad por especialidades y correlación de los items.

### 3.2.1. Especialidad de Educación Física.

Las variables en la Especialidad de Educación Física se agrupan en un total de nueve factores que explican algo más del 63% de la varianza (Tabla 9.37) que es una parte representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.38) se han extraído las variables que saturan cada factor. Algunas variables poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar muy próximas a este valor crítico. Aunque los tres primeros factores son los que más aportan a la varianza explicada, sin embargo no hay una diferencia muy grande entre ellos, ya que el primer factor no explica ni siquiera el doble que el último.

Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
<b>1</b>	2.423	9.318	9.318
<b>2</b>	2.333	8.973	18.291
<b>3</b>	2.187	8.411	26.702
<b>4</b>	1.884	7.246	33.948
<b>5</b>	1.797	6.913	40.861
<b>6</b>	1.603	6.165	47.026
<b>7</b>	1.471	5.659	52.685
<b>8</b>	1.459	5.611	58.296
<b>9</b>	1.389	5.341	<b>63.637</b>

Tabla 9.37. Estructura factorial de las variables en la Especialidad de Educación Física.

Vamos a ir viendo los factores que se han formado y su coincidencia con el análisis factorial global. El factor 1 está formado por las variables 22,23,25 y 26 relacionadas con la organización espacial del aula, el diseño del espacio, la decoración y el mobiliario y su incidencia en la interacción profesor-alumno, coincide con el factor 1 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. Por lo tanto, las respuestas de los alumnos de esta especialidad coinciden con el global de los alumnos.

El factor 2 formado por las variables 10,11,13 y 16, coincide en tres de ellas, salvo la 16 con el factor 5 del análisis global. Por lo tanto, también hay una coincidencia, aunque no total con respecto a variables que hacen referencia a LAS RELACIONES EN EL AULA. Podemos entender que la variable nº 16 se haya agrupado ya que aunque hace referencia a la formación del profesorado y por eso se incluyó originalmente en ese factor, sin embargo, hace mención explícita de las relaciones en el aula. El factor 3, formado por las variables 8, 9 12 y 18, coincide plenamente con el segundo factor general, LA CULTURA DEL AULA. El factor 4, formado por las variables 14 y 15 coincide parcialmente con el factor 3 general, LA PROFESIONALIZACIÓN. En este caso, la ausencia de la variable 16 queda explicada con lo dicho en su inclusión en el factor 2. Las variables 19, 20, 21 y 24 forman ahora el factor 5 que coincide totalmente con el factor 4 del análisis factorial general. Por lo tanto los alumnos de la especialidad de educación física coinciden con el total en agrupar esas variables en torno a un aspecto común que hemos denominado ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. Las variables 1 y 2 forman el factor 6 al igual que lo formaban en el análisis global. Hay coincidencia en considerar que el MÉTODO Y ESTILO DE ENSEÑANZA del Profesor se pueden entender como un factor que va a influir en la interacción en el aula. Las variables 7 y 17 forman el factor 7 que coincide también con el factor 7 del análisis global. Se trata del factor denominado CURRÍCULO OCULTO. El factor 8 formado por las variables 5 y 6 coincide con el factor general 9 que está relacionado con el comportamiento del profesorado de acuerdo a la diversidad del alumnado, denominado ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. Por último, el factor 9 está formado por los mismos ítems que formaban el factor 8 en el análisis global. Se trata del factor denominado DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR.

Podemos concluir de este análisis que el análisis factorial de la especialidad de Educación Física coincide casi plenamente con el análisis factorial del total de especialidades.

ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25	0.750								
26	0.749								
22	0.676								
23	0.635								
11		0.725							
10		0.715							
13		0.605							
16		0.504							
18			0.749						
9			0.681						
8			0.614						
12			0.602						
15				0.756					
14				0.729					
24					0.788				
21					0.626				
19					0.512				
20					0.476				
2						0.741			
1						0.695			
17							0.734		
7							0.457		
5								0.618	
6								0.616	
4									0.717
3									0.465

Tabla 9.38. Matriz de componentes rotados. Especialidad de Educación Física.

### 3.2.2. Especialidad de Educación Musical.

Las variables en la Especialidad de Educación Musical se agrupan en un total de ocho factores que explican casi el 65% de la varianza (Tabla 9.39) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.40) se han extraído las variables que saturan cada factor. Algunas variables poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar muy próximas a este valor crítico. Esto ha hecho que las variables se hayan agrupado en un factor menos. Volvemos a tener el mayor peso de la explicación de la varianza en los tres primeros factores, pero seguimos sin tener uno o dos factores con un peso mucho mayor que los demás.

<u>Componente</u>	<u>Total</u>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	2.769	10.650	10.650
<b>2</b>	2.476	9.523	20.173
<b>3</b>	2.457	9.450	29.623
<b>4</b>	2.022	7.776	37.399
<b>5</b>	1.959	7.535	44.934
<b>6</b>	1.853	7.129	52.063
<b>7</b>	1.812	6.970	590.33
<b>8</b>	1.527	5.874	<b>64.907</b>

Tabla 9.39. Estructura factorial de las variables en la Especialidad de Educación Musical.

Veamos los factores formados y su coincidencia o no con los factores del análisis global y con los de la Especialidad de Educación Física. El primer factor lo forman las variables 5, 8, 9, 12 y 18. Hay coincidencia en cuatro de ellas con respecto al global y a la Especialidad de Educación Física. Sin embargo aquí se ha incluido la variable nº 5 que inicialmente estaba considerado como una variable que tendría que ver con la atención a la diversidad y que en el caso de esta especialidad se ha incluido junto con las que conforman el factor LA CULTURA DEL AULA. La explicación que encontramos a esta agrupación es que los alumnos de Educación Musical entiendan la



mayor interacción del profesor con los alumnos menos capaces como un valor que el profesor pone en marcha con su propia acción, el valor de la equidad. Las variables 22, 23, 25 y 26 forman el segundo factor que coincide con el factor 1 general y el factor 1 de la especialidad de Educación Física. Ya lo definimos como CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. Las variables 6, 14 y 15 se agrupan formando un tercer factor. A las variables 14 y 15 que formaban factor en el análisis general y en la Especialidad de Educación Física se une aquí la variable 6 que debe haber sido considerada por los alumnos de esta especialidad como parte de la profesionalización más que como atención a la diversidad. Las variables 7, 10, 11, 16 y 17 forman el cuarto factor. Aquí existe una mayor discrepancia ya que las variables 7 y 17 forman parte de otros factores tanto en el análisis general como en la especialidad de Educación Física. Se ha producido una unión de variables del factor Atención a la diversidad, del de Relaciones en el aula y del de Profesionalización. Las variables 19, 20 y 21 forman un quinto factor que coincide con tres de las variables integradas en el factor ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR, con la excepción del ítem nº 24 que aquí no se incluye. Hay que hacer notar que dicho ítem tampoco estaba integrado en este factor en el diseño inicial. Por lo tanto podemos afirmar que hay bastante coincidencia en la consideración de este factor en esta especialidad al igual que en la de Educación Física. El factor formado por las variables 1 y 2 coincide plenamente con los dos análisis anteriores por lo que los alumnos de la especialidad de Educación Musical también consideran EL MÉTODO Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR como factor influyente en las interacciones en el aula. Lo mismo podemos decir de las variables 3 y 4 que forman en los tres casos el factor denominado DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR. Por último se forma un factor que no tiene nada que ver con las agrupaciones de variables en el caso general ni en la especialidad de Educación

Física. Es el factor formado por las variables 13 y 24. En el análisis global el ítem nº 13 formaba parte del factor 5 LAS RELACIONES EN EL AULA y el nº 24 del factor nº 4, ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. Y en el caso de la Especialidad de Educación Física, el ítem nº 13 formaba parte del factor de LAS RELACIONES EN EL AULA y el ítem número 24 de los ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. Parece que en el caso de los alumnos de la especialidad de Educación Musical las relaciones de igualdad entre los alumnos están muy unidas a la organización flexible del aula.

ITEM	COMPONENTES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
8	0.788							
5	0.649							
9	0.648							
18	0.645							
12	0.548							
22		0.793						
25		0.778						
26		0.619						
23		0.616						
15			0.820					
14			0.694					
6			0.627					
11				0.713				
16				0.605				
7				0.408				
10				0.402				
17				0.358				
19					0.799			
20					0.749			
21					0.465			
1						0.775		
2						0.733		
4							0.878	
3							0.733	
24								0.835
13								0.505

Tabla 9.40. Matriz de componentes rotados. Especialidad de Educación Musical.

### 3.2.3. Especialidad de Educación Primaria.

Las variables en la Especialidad de Educación Primaria se agrupan en un total de ocho factores que explican algo más del 61% de la varianza (Tabla 9.41) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.42) se han extraído las variables que saturan cada factor. Volvemos a encontrarnos algunas variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar muy próximas a este valor crítico.

Entre los tres primeros factores explican más de la mitad de la varianza explicada, hecho que no ha ocurrido en las especialidades de Educación Física ni Educación Musical.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	3.652	14.044	14.044
<b>2</b>	2.8559	10.997	25.041
<b>3</b>	2.127	8.182	33.223
<b>4</b>	1.723	6.629	39.852
<b>5</b>	1.639	6.304	46.156
<b>6</b>	1.439	5.534	51.690
<b>7</b>	1.283	4.933	56.623
<b>8</b>	1.236	4.755	<b>61.378</b>

Tabla 9.41. Estructura factorial de las variables en la Especialidad de Educación Primaria.

Vamos a analizar los factores formados y su coincidencia o no con los factores del análisis global y con los de las Especialidades de Educación Física y de Educación Musical. El primer factor lo forman las variables 8, 9, 10, 12, 22, 23, 25 y 26. Nos encontramos con el hecho de que en esta especialidad han considerado un único factor lo que en los otros análisis eran dos, uno formado por las variables 8, 9 y 12, y

otro formado por las variables 22, 23, 25 y 26. Sería la unión del factor de la CULTURA DEL AULA con el de las CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. Podríamos denominar a este amplio factor que incluye el aula y los valores y relaciones en el aula como EL AULA COMO NICHOS ECOLÓGICO.

ITEM	COMPONENTES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
22	0.796							
23	0.741							
26	0.741							
25	0.612							
9	0.597							
10	0.535							
12	0.519							
8	0.499							
15		0.828						
14		0.822						
16		0.702						
17		0.472						
20			0.788					
19			0.781					
21			0.506					
5				0.790				
13				0.456				
2					0.814			
7					0.567			
18					0.462			
3						0.776		
6						0.610		
4							0.773	
11							0.503	
24								0.119
1								0.855

Tabla 9.42. Matriz de componentes rotados. Especialidad Educación Primaria.

Las variables 14, 15, 16 y 17 forman el segundo factor que coincide plenamente con el diseño a priori del mismo y casi completamente con el análisis global y el de la Especialidad de Educación Musical que consideraban las variables 14, 15 y 16. Los alumnos de la Especialidad de Educación Física consideran dentro de este factor sólo las variables 14 y 15. El factor lo podemos seguir llamando PROFESIONALIZACIÓN. El tercer factor formado por las variables 19, 20 y 21 coincide totalmente con los alumnos de la Especialidad de Educación Musical y casi totalmente con el análisis global y los alumnos de la especialidad de Educación Física que además incluían la variable 24. Es el factor ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. El cuarto factor agrupa a las variables 5 y 13 que difiere totalmente de las agrupaciones restantes que en ningún caso contempla a estas dos variables dentro del mismo factor. Únicamente podemos entender esta agrupación pensando que nuestros alumnos de Educación Primaria entiendan como una acción relacionada con la JUSTICIA SOCIAL o ESCOLAR la mayor interacción del profesor con los alumnos menos capaces y el hecho de que fomente relaciones de igualdad entre ellos frente a las de desigualdad. Aunque ya vemos que la agrupación está un poco forzada si vemos el peso en la matriz de componentes rotados. Las variables 2, 7 y 18 forman un quinto factor que difiere totalmente de las agrupaciones del resto de los análisis. Podemos pensar que nuestros alumnos de Educación Primaria han considerado como aspectos unidos el estilo de enseñanza del profesor y sus roles desempeñados. El sexto factor estaría formado por las variables 3 y 6. Tampoco hay coincidencia con el resto de análisis factoriales. Los alumnos de Educación Primaria han creído que deberían ir unidos el lenguaje verbal del profesor con el hecho de que los profesores deban fomentar interacciones en el aula acordes con la diversidad del alumnado. Podemos pensar que una de las maneras de atender la diversidad del alumnado es utilizar un lenguaje verbal acorde a esa

diversidad. El séptimo factor formado por las variables 4 y 11 tampoco coincide con ninguna de las agrupaciones en otras especialidades ni en el análisis global. Nuevamente los alumnos de Educación Primaria se han mostrado diferentes en la agrupación de variables uniendo en este caso el discurso verbal del profesor con el hecho de que fomente en el aula relaciones de cooperación frente a las relaciones de competitividad. Puede tener su explicación en que los alumnos de esta especialidad crean que el discurso verbal del profesor es el elemento más relacionado con el establecimiento de relaciones de cooperación en el aula. Por último, las variables 1 y 24 forman el último factor que vuelve a diferir del resto de agrupaciones. Nuestros alumnos de la especialidad de Educación Primaria han unido el método de enseñanza del profesor con la posibilidad de flexibilidad del aula de cara a diferentes organizaciones de alumnos según las actividades a realizar. Podemos encontrar la explicación en el hecho de que estos alumnos crean que el método de enseñanza puede incluir las decisiones organizativas de las actividades en el aula, aunque en realidad lo que se planteaba no era la decisión del profesor sino que el aula tuviera esa característica de flexibilidad.

#### 3.2.4. Especialidad de Lenguas Extranjeras.

Las variables en la Especialidad de Lenguas Extranjeras se agrupan en un total de diez factores que explican algo más del 69% de la varianza (Tabla 9.43) que es una parte bastante representativa de la varianza. Entre los tres primeros factores explican casi la mitad de la varianza explicada, hecho que no ha ocurrido en las especialidades de

Educación Física ni Educación Musical. Destaca especialmente el primer factor que por sí mismo explica algo más del 19% de la varianza. La matriz de componentes rotados de esta especialidad no se ha podido presentar ya que la rotación no ha podido converger en 25 iteraciones.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	4.947	19.027	19.027
<b>2</b>	2.121	8.157	27.184
<b>3</b>	1.887	7.258	34.442
<b>4</b>	1.642	6.314	40.756
<b>5</b>	1.597	6.143	46.899
<b>6</b>	1.355	5.210	52.109
<b>7</b>	1.225	4.710	56.819
<b>8</b>	1.134	4.361	61.180
<b>9</b>	1.086	4.176	65.356
<b>10</b>	1.039	3.995	<b>69.351</b>

Tabla 9.43. Estructura factorial de las variables en la Especialidad de Lenguas Extranjeras.

### **3.3. Análisis de los datos por Curso de Magisterio.**

Se ha procedido a realizar el análisis de los datos teniendo en cuenta la variable Curso de Magisterio para comprobar si los resultados dependen de dicha variable. En la Tabla 9.44 se presentan los coeficientes de fiabilidad del inventario por cursos observándose que en los tres casos dicho coeficiente es suficientemente elevado (más de 0.800 en los tres cursos) y que la mayoría de los items presentan una correlación adecuada con la escala a excepción de algunos especialmente en Segundo Curso y en Tercer curso. Para sucesivas consideraciones habría que plantearse la inclusión de los items 1, 3 y 4 en la escala total, aunque como ya se indicó en otro lugar de este trabajo, los items 1, 2, 3 y 4 fueron incluidos para la posterior comparación con los datos obtenidos del análisis cualitativo en el que los conceptos implicados en dichos items están muy presentes.



ITEM	CORRELACIÓN DEL ITEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA		
	Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
1	0.3655	0.1731	0.1747
2	0.3735	0.1579	0.2566
3	0.3180	0.1567	0.1803
4	0.3445	0.0728	-0.0137
5	0.2568	0.3401	0.0820
6	0.2946	0.3214	0.2769
7	0.3878	0.1576	0.3069
8	0.5012	0.4434	0.4737
9	0.5416	0.5435	0.4828
10	0.4316	0.4268	0.4729
11	0.2702	0.3606	0.4379
12	0.4166	0.3916	0.4612
13	0.3174	0.4583	0.4517
14	0.4832	0.2534	0.3948
15	0.4069	0.3407	0.4096
16	0.4183	0.4116	0.5059
17	0.2844	0.1927	0.3077
18	0.5110	0.3788	0.3820
19	0.3369	0.5607	0.1576
20	0.4440	0.3200	0.2048
21	0.2823	0.4585	0.3634
22	0.4323	0.4889	0.4471
23	0.2910	0.3162	0.3526
24	0.5452	0.4027	0.3079
25	0.3728	0.4075	0.3219
26	0.4366	0.5098	0.4402
<b>ALPHA DE LA ESCALA</b>	<b>0.8420</b>	<b>0.8157</b>	<b>0.8004</b>

Tabla 9.44. Análisis de fiabilidad por cursos de Magisterio.

Vamos a realizar un análisis factorial por cursos para comparar los resultados de los mismos.

### 3.3.1. Primer Curso.

Las variables en el Primer Curso de Magisterio se agrupan en un total de nueve factores que explican algo más del 63% de la varianza (Tabla 9.45) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.46) se han extraído las variables que saturan cada factor. Nos encontramos con cuatro variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar muy próximas a este valor crítico.

No existe una diferencia muy grande entre el porcentaje de varianza explicado por esos nueve factores.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	2.284	8.784	8.784
<b>2</b>	2.191	8.428	17.212
<b>3</b>	2.144	8.247	25.459
<b>4</b>	1.909	7.344	32.803
<b>5</b>	1.702	6.545	39.348
<b>6</b>	1.654	6.363	45.711
<b>7</b>	1.594	6.131	51.842
<b>8</b>	1.471	5.658	57.500
<b>9</b>	1.452	5.584	<b>63.084</b>

Tabla 9.45. Estructura factorial de las variables en el curso de PRIMERO DE MAGISTERIO.

ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	0.757								
9	0.701								
10	0.524								
8	0.469								
22		0.796							
23		0.679							
25		0.673							
26		0.523							
19			0.803						
20			0.741						
18			0.462						
24			0.435						
15				0.779					
14				0.708					
16				0.422					
7					0.701				
2					0.658				
1					0.620				
11						0.732			
13						0.598			
4							0.773		
3							0.770		
21								0.823	
17								0.513	
5									0.711
6									0.552

Tabla 9.46. Matriz de componentes rotados. Curso de Magisterio: PRIMERO.

El primer factor estaría formado por las variables 8, 9, 10 y 12 que coincide en las tres primeras con el Factor denominado CULTURA DEL AULA. El segundo factor, formado por las variables 22, 23, 25 y 26 coincide en cuatro variables con el factor definido a priori como CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. El tercer factor formado por las variables 18, 19, 20 y 24 vuelve a coincidir en tres de las cuatro variables con el factor inicial ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. El cuarto factor integra las variables 14, 15 y 16 que componían el factor

LA PROFESIONALIZACIÓN. Un quinto factor que contiene las variables 1, 2 y 7 coincide en las dos primeras con el factor METODOS Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR. El hecho de que se haya incluido aquí la variable 7 indica que ha sido considerada como parte del método o estilo del profesor. El sexto factor lo forman las variables 11 y 13 que junto a la doce formaban inicialmente el factor LAS RELACIONES EN EL AULA. El séptimo factor coincide plenamente en sus variables, la 3 y la 4 con el factor DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR. Las variables 17 y 21 forman otro factor que estaban incluidas inicialmente en factores distintos no viendo clara la relación de ambas en este factor. El último factor lo forman las variables 5 y 6 que formaban parte del factor LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO.

### 3.3.2. Segundo Curso.

Las variables en el Segundo Curso se agrupan al igual que ocurre con los alumnos de Primer Curso en un total de nueve factores que explican algo más del 64% de la varianza (Tabla 9.47) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.48) se han extraído las variables que saturan cada factor. En esta ocasión nos encontramos con cinco variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar muy próximas a este valor crítico.

Entre los cuatro primeros factores explican más de la mitad de la varianza explicada, hecho que no ha ocurrido en el Primer Curso.

Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
1	2.856	10.983	10.983
2	2.761	10.619	21.602
3	2.247	8.644	30.246
4	2.060	7.923	38.169
5	1.523	5.856	44.025
6	1.340	5.152	49.177
7	1.333	5.127	54.304
8	1.277	4.913	59.217
9	1.271	4.887	<b>64.104</b>

Tabla 9.47. Estructura factorial de las variables en el curso de SEGUNDO DE MAGISTERIO.

ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	0.721								
16	0.649								
11	0.647								
21	0.629								
19	0.483								
10	0.478								
24	0.363								
22		0.817							
23		0.803							
25		0.686							
26		0.515							
5			0.685						
8			0.670						
13			0.620						
12			0.573						
18			0.452						
15				0.826					
14				0.817					
4					0.744				
3					0.709				
2						0.764			
1						0.696			
7							0.779		
9							0.394		
17								0.828	
6									0.726

Tabla 9.48. Matriz de componentes rotados. Curso de Magisterio: SEGUNDO.

El primer factor estaría formado por las variables 10 , 11, 16, 19, 20, 21 y 24 que no coincide con los factores definidos a priori ni con los del Primer Curso. Incluye prácticamente las variables del Factor denominado ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. El segundo factor, formado por las variables 22, 23, 25 y 26 coincide en cuatro variables con el factor definido a priori como CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. Coincide totalmente con el segundo factor obtenido en el Primer Curso. El tercer factor formado por las variables 5, 8, 12, 13 y 18 no coincide ni con la agrupación inicial ni con la del Primer Curso al integrar a variables que antes formaban parte de otros factores diferentes. El cuarto factor integra las variables 14 y 15 que componían el factor LA PROFESIONALIZACIÓN junto a otras. Este factor coincide en esas dos variables con el mismo factor del Primer Curso, pero con una variable menos, la 16. Un quinto factor coincide plenamente en sus variables, la 3 y la 4 con el factor DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR y coincide plenamente con el factor séptimo del Primer Curso. El sexto factor lo forman las variables 1 y 2 que formaban inicialmente el factor MÉTODOS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR. Coincide en parte también con el factor Quinto del Primer Curso. El séptimo factor lo forman las variables 7 y 9 no existiendo coincidencias ni con el Primer Curso ni con los factores definidos a priori. El octavo factor está formado por una única variable, la 17 que está referida al curriculum oculto y que puede haber sido entendida como independiente del factor de PROFESIONALIZACIÓN en la que se encontraba en la definición inicial. El último factor lo forma igualmente una única variable, la 6 que formaba parte del factor LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO.

### 3.3.3.Tercer Curso.

Las variables en el Tercer Curso se agrupan al igual que ocurre con los alumnos de Primer Curso y de Segundo en un total de nueve factores que explican casi el 64% de la varianza (Tabla 9.49) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.50) se han extraído las variables que saturan cada factor. En esta ocasión nos encontramos con cuatro variables que poseen una carga inferior a 0,50, tres de ellas muy próximas a este valor crítico. Entre los tres primeros factores explican casi la mitad de la varianza explicada.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	2.580	9.924	9.924
<b>2</b>	2.472	9.506	19.430
<b>3</b>	2.464	9.475	28.905
<b>4</b>	1.777	6.834	35.739
<b>5</b>	1.755	6.751	42.490
<b>6</b>	1.501	5.772	48.262
<b>7</b>	1.431	5.504	53.766
<b>8</b>	1.328	5.108	58.874
<b>9</b>	1.289	4.959	<b>63.833</b>

Tabla 9.49. Estructura factorial de las variables en el curso de TERCERO DE MAGISTERIO.

El primer factor estaría formado por las variables 22, 23, 25 y 26 coincide en cuatro variables con el factor definido a priori como CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. Coincide totalmente con el Segundo Factor del Primer Curso y del Segundo Curso. El segundo factor, formado por las variables 9, 10, 11, 12 y 13 engloba prácticamente todas las variables de los dos factores denominados LA CULTURA DEL AULA y LAS RELACIONES EN EL AULA. No coincide con la agrupación factorial de los Cursos anteriores, aunque incluye tres de los cuatro ítems

englobados por los alumnos del Primer Curso en el factor CULTURA DEL AULA. El tercer factor formado por las variables 14, 15 y 16 que componían el factor LA PROFESIONALIZACIÓN coincide totalmente con el cuarto factor del Primer Curso y casi totalmente con el cuarto factor del Segundo Curso. El cuarto factor integra las variables 7, 8 y 18 no coincide con factores de los Cursos anteriores ni con los factores iniciales. Un quinto factor que contiene las variables 19 y 20 coincide en dos de las cuatro variables con el factor inicial ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. Estas dos variables se encuentran incluidas en el Tercer factor del Primer Curso y en el primero de Segundo Curso. El sexto factor lo forman las variables 21 y 24 están incluidas dentro del primer factor de Segundo Curso. No hay coincidencias con los factores del Primer Curso ni con los diseñados inicialmente. El séptimo factor integra cuatro variables 1, 2, 4 y 5, aunque esta última habría que descartarla dado su valor obtenido en la rotación. Las variables 1 y 2 forman el factor sexto del Segundo Curso y forman parte del factor quinto del Primer Curso, relacionadas con los MÉTODOS Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR. La variable 17 forma ella sola el octavo factor que está referida al curriculum oculto. En el caso del Primer Curso se encontraba unida a la variable 21 y en el caso del Segundo Curso coincide plenamente al formar también un factor con esa variable únicamente. El último factor lo forman las variables 6 y 3 que forman parte de otros factores en el caso de los otros dos cursos de Magisterio.



ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25	0.779								
26	0.724								
23	0.709								
22	0.668								
9		0.741							
12		0.727							
13		0.633							
11		0.474							
10		0.406							
15			0.833						
14			0.800						
16			0.696						
18				0.746					
7				0.642					
8				0.547					
20					0.739				
19					0.679				
24						0.800			
21						0.750			
1							0.787		
2							0.577		
4							0.468		
5							-0.141		
17								0.586	
6									0.714
3									0.708

Tabla 9.50. Matriz de componentes rotados. Curso de Magisterio: TERCERO.

### **3.4. Análisis de los datos por Localidad.**

Se ha procedido a realizar el análisis de los datos teniendo en cuenta la variable Localidad para comprobar si los resultados dependen de dicha variable. En la tabla 9.51 se presentan los coeficientes de fiabilidad del inventario por localidad observándose que en los cuatro casos dicho coeficiente es suficientemente elevado (más de 0.82 en tres localidades y más de 0.72 en la otra) y que la mayoría de los items presentan una correlación adecuada con la escala a excepción de algunos especialmente en la localidad de Cuenca. Para sucesivas consideraciones habría que plantearse la inclusión de los items 4, 5 y 17 en la escala total, aunque como ya se indicó en otro lugar de este trabajo, algunos items que están presentando bajas correlaciones como 1, 2, 3 y 4 fueron incluidos para la posterior comparación con los datos obtenidos del análisis cualitativo en el que los conceptos implicados en dichos items están muy presentes.

ITEM	CORRELACIÓN DEL ITEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA			
	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Toledo
1	0.3029	0.1426	0.2622	0.2587
2	0.2588	0.3873	0.1087	0.2624
3	0.2711	0.2764	0.4103	0.0974
4	0.2789	0.1148	0.1049	0.0595
5	0.1352	0.3358	0.1284	0.1855
6	0.1155	0.3036	0.3690	0.3886
7	0.3022	0.2424	0.1254	0.4273
8	0.3947	0.5279	0.6307	0.4085
9	0.2632	0.6515	0.5723	0.4968
10	0.2384	0.3445	0.6538	0.4899
11	0.1235	0.3331	0.3589	0.4491
12	0.2932	0.4909	0.5674	0.3339
13	0.3479	0.2810	0.3890	0.4997
14	0.2841	0.2897	0.4823	0.4250
15	0.2854	0.4053	0.4428	0.3932
16	0.2505	0.4195	0.3001	0.6093
17	0.1776	0.2161	0.0683	0.4725
18	0.4060	0.4204	0.4589	0.4261
19	0.2679	0.1880	0.5753	0.3752
20	0.3400	0.1465	0.3025	0.4554
21	0.2252	0.3240	0.4413	0.4190
22	0.3674	0.5186	0.3080	0.4859
23	0.2145	0.4141	0.3121	0.3477
24	0.2861	0.3877	0.4446	0.4504
25	0.2568	0.4107	0.1514	0.5073
26	0.3154	0.5360	0.5574	0.3550
ALPHA DE LA ESCALA	0.7282	0.8230	0.8221	0.8446

Tabla 9.51. Análisis de fiabilidad por localidad.

### 3.4.1. Albacete.

Las variables en la localidad de Albacete se agrupan en un total de nueve factores que explican algo más del 63% de la varianza (Tabla 9.52) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.53) se han extraído las variables que saturan cada factor. Nos encontramos con cuatro variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar muy próximas a este valor crítico. No existe una diferencia muy grande entre el porcentaje de varianza explicado por cada uno de esos nueve factores.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	2.524	9.708	9.708
<b>2</b>	2.142	8.239	17.947
<b>3</b>	1.920	7.385	25.332
<b>4</b>	1.918	7.375	32.707
<b>5</b>	1.820	7.000	39.707
<b>6</b>	1.759	6.765	46.472
<b>7</b>	1.535	5.902	52.374
<b>8</b>	1.504	5.784	58.158
<b>9</b>	1.337	5.143	<b>63.301</b>

Tabla 9.52. Estructura factorial de las variables en la localidad de Albacete.

El primer factor, formado por las variables 22, 23, 25 y 26 coincide en cuatro variables con el factor definido a priori como CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. Es un factor que se ha venido repitiendo en los diferentes análisis factoriales realizados. El segundo factor formado por las variables 1, 2, 3 y 4 engloba los dos factores diseñados inicialmente, METODOS Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR y DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR. El tercer

factor integra las variables 14, 15 y 16 que componían el factor LA PROFESIONALIZACIÓN junto a la variable 17. El cuarto factor formado por las variables 20, 21 y 24 incluye dos de las cuatro variables del factor inicial ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. Un quinto factor que contiene las variables 8 y 18 que inicialmente formaban parte de factores distintos. El sexto factor lo forman las variables 9, 10 y 12. Las dos primeras forman parte del factor LA CULTURA DEL AULA. El séptimo factor incluye las variables 7, 17 y 19 que estaban agrupadas de manera diferente en su configuración inicial. Las variables 11 y 13 forman otro factor que estaban incluidas inicialmente en el factor LAS RELACIONES EN EL AULA junto a la variable 12. El último factor lo forman las variables 5 y 6 que formaban parte del factor LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO y que ya se han agrupado así en otros análisis vistos con anterioridad.

ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	0.864								
25	0.788								
26	0.623								
23	0.612								
2		0.740							
4		0.665							
1		0.631							
3		0.507							
15			0.807						
14			0.669						
16			0.518						
24				0.756					
21				0.624					
20				0.528					
18					0.741				
8					0.626				
9						0.811			
10						0.617			
12						0.483			
17							0.789		
7							0.592		
19							0.493		
11								0.799	
13								0.476	
6									0.792
5									0.471

Tabla 9.53. Matriz de componentes rotados. Localidad: Albacete.

### 3.4.2. Ciudad Real.

Las variables en la localidad de Ciudad Real se agrupan en un total de nueve factores, al igual que en la localidad de Albacete, que explican casi el 63% de la varianza (Tabla 9.54) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.55) se han extraído las variables que saturan cada factor. Nos encontramos con cuatro variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se

han considerado por estar muy próximas tres de ellas a este valor crítico . El primero de los factores es el que explica porcentualmente más varianza en comparación con los ocho restantes.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	2.743	10.548	10.548
<b>2</b>	2.221	8.542	19.090
<b>3</b>	2.086	8.025	27.115
<b>4</b>	1.961	7.542	34.657
<b>5</b>	1.892	7.275	41.932
<b>6</b>	1.595	6.133	48.065
<b>7</b>	1.371	5.274	53.339
<b>8</b>	1.292	4.969	58.308
<b>9</b>	1.196	4.599	<b>62.907</b>

Tabla 9.54. Estructura factorial de las variables en la localidad de Ciudad Real.

El primer factor, formado por las variables 22, 23, 25 y 26 coincide en cuatro variables con el factor definido a priori como CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA y es idéntico al primer factor de la localidad de Albacete. El segundo factor formado por las variables 5, 8, 12, 13 y 18 engloba variables de diferentes factores diseñados inicialmente. En comparación con la localidad de Albacete hay también diferentes agrupaciones, sólo se han unido junto en un factor la variable 8 y 18, junto a otras. El tercer factor integra las variables 9, 10 11 y 16. Los dos primeros integrantes del factor LA CULTURA DEL AULA junto a la variable 8. En el caso de la localidad de Albacete, la variable 9 y 10 forman parte del mismo factor, no así la 11 y la 16. El cuarto factor formado por las variables 14 y 15 incluye dos de las cuatro variables del factor inicial LA PROFESIONALIZACIÓN. También estas dos variables forman parte de este mismo factor. Un quinto factor que contiene las variables

17, 21 y 24 que inicialmente formaban parte de factores distintos. Las variables 21 y 14 estaban agrupadas dentro del mismo factor en el caso de la localidad de Albacete. El sexto factor lo forman las variables 1, 2 y 7. Las dos primeras forman parte del factor METODOS Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR. Las dos primeras también forman parte del mismo factor en el caso de Albacete. El séptimo factor incluye las variables 3 y 19 que estaban agrupadas de manera diferente en su configuración inicial. En la localidad de Albacete forman parte de factores diferentes. Las variables 4 y 6 forman otro factor que estaban incluidas inicialmente en factores distintos. Tampoco se produce esta agrupación en la localidad de Albacete. El último factor lo forma la variable 20 que en el caso de Albacete forma parte junto a otras de otro factor, ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR que inicialmente englobaba las variables 18, 19, 20 y 21.



ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25	0.754								
23	0.719								
22	0.715								
26	0.663								
5		0.623							
13		0.622							
8		0.600							
12		0.566							
18		0.463							
10			0.663						
11			0.659						
16			0.510						
9			0.464						
14				0.847					
15				0.832					
21					0.872				
24					0.710				
17					0.436				
7						0.692			
2						0.630			
1						0.098			
19							0.573		
3							0.567		
4								0.700	
6								0.626	
20									0.856

Tabla 9.55. Matriz de componentes rotados. Localidad: Ciudad Real.

### 3.4.3. Cuenca.

Las variables en la localidad de Cuenca también se agrupan en un total de nueve factores, al igual que en las localidades de Albacete y Ciudad Real, que explican el 70% de la varianza (Tabla 9.56) que es una parte muy representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.57) se han extraído las variables que saturan

cada factor. Nos encontramos con tres variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar próximas dos de ellas a este valor crítico . Los tres primeros factores explican casi la mitad de la varianza.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	3.281	12.620	12.620
<b>2</b>	2.707	10.412	23.032
<b>3</b>	2.379	9.149	32.181
<b>4</b>	1.847	7.104	39.285
<b>5</b>	1.791	6.889	46.174
<b>6</b>	1.665	6.404	52.578
<b>7</b>	1.595	6.134	58.712
<b>8</b>	1.515	5.825	64.537
<b>9</b>	1.461	5.619	<b>70.156</b>

Tabla 9.56. Estructura factorial de las variables en la localidad de Cuenca.

El primer factor, formado por las variables 14, 15 ,16 y 19 coincide en tres variables con el factor definido a priori como LA PROFESIONALIZACIÓN. Las variables 14 y 15 forman el factor cuarto en la localidad de Ciudad Real y en el caso de Albacete, las variables 14, 15 y 16 forman el tercer factor. El segundo factor formado por las variables 8, 9, 10, 22, 23 y 26 engloba variables de dos factores diseñados inicialmente, LA CULTURA DEL AULA y LAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. En el caso de las localidades de Ciudad Real y Albacete, en ambos casos las variables 22, 23 y 26 forman parte del mismo factor, mientras que las variables 9 y 10 quedan agrupadas en el mismo factor en el caso de esas localidades. El tercer factor integra las variables 1, 3, 6 y 18 que inicialmente formaban parte de factores distintos cada uno de ellos. Las variables 1 y 3 junto a otras

forman parte del mismo factor en el caso de la localidad de Albacete. El cuarto factor formado por las variables 21 y 24 agrupadas inicialmente en factores diferentes, quedan agrupadas dentro del mismo grupo en el caso de las localidades de Albacete y Ciudad Real. Un quinto factor que contiene las variables 5 y 13 que inicialmente formaban parte de factores distintos. En el caso de Ciudad Real forman parte del mismo factor junto a otra variable. El sexto factor lo forman las variables 4 y 12 que forman parte de factores distintos en las localidades de Albacete y Ciudad Real. El séptimo factor incluye las variables 7 y 17 que estaban agrupadas de manera diferente en su configuración inicial. En la localidad de Albacete forman parte del mismo factor junto al ítem 19.

La variable 25 forma otro factor que estaba formado en la mayoría de los casos además por las variables 22, 23 y 26 como es el caso de las localidades de Albacete y Ciudad Real. El último factor lo forman las variables 2, 11 y 20 que en el caso de Albacete y de Ciudad Real forman agrupaciones distintas.

ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	0.840								
14	0.825								
15	0.704								
19	0.569								
23		0.845							
26		0.598							
22		0.554							
10		0.545							
8		0.516							
9		0.463							
6			0.759						
18			0.696						
1			0.680						
3			0.577						
21				0.746					
24				0.663					
5					0.771				
13					0.585				
4						0.859			
12						0.451			
7							0.782		
17							0.707		
25								0.652	
11									0.151
2									0.830
20									0.514

Tabla 9.57. Matriz de componentes rotados. Localidad: Cuenca.

#### 3.4.4. Toledo.

Las variables en la localidad de Toledo también se agrupan en un total de nueve factores, al igual que en las localidades restantes, que explican casi el 67% de la varianza (Tabla 9.58) que es una parte representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.59) se han extraído las variables que saturan cada factor. Nos encontramos con tres variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han

considerado por estar próximas a este valor crítico y superar el valor de 0.30 . Los dos primeros factores son los que explican porcentualmente más varianza.

Componente	Total	% Varianza	% Acumulado
<b>1</b>	2.665	10.251	10.251
<b>2</b>	2.614	10.053	20.304
<b>3</b>	2.372	9.123	29.427
<b>4</b>	2.187	8.413	37.840
<b>5</b>	1.960	7.540	45.380
<b>6</b>	1.625	6.249	51.629
<b>7</b>	1.475	5.675	57.304
<b>8</b>	1.251	4.813	62.117
<b>9</b>	1.242	4.776	<b>66.893</b>

Tabla 9.58. Estructura factorial de las variables en la localidad de Toledo.

El primer factor, formado por las variables 14, 15, 16, 17 y 24 coincide con las cuatro variables del factor definido a priori como LA PROFESIONALIZACIÓN. Coincide en las tres primeras variables con la localidad de Albacete y de Cuenca y con las dos primeras en el caso de Ciudad Real. El segundo factor formado por las variables 22, 23, 25 y 26 se corresponde en su totalidad con las localidades de Albacete y Ciudad Real y coincidiendo en parte con la agrupación realizada en Cuenca. Inicialmente pertenecen al factor CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA. El tercer factor integra las variables 7, 10, 19 y 20. Las dos últimas pertenecían al factor inicial denominado ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. En el caso de las localidades de Cuenca y de Ciudad Real las variables se agrupan de forma diferente.

Sólo hay una coincidencia parcial con Albacete donde las variables 7 y 19 forman parte del mismo factor.

El cuarto factor formado por las variables 5, 11, 13 y 21 incluye dos de las cuatro variables del factor inicial LAS RELACIONES EN EL AULA. Las variables 5 y 13 forman un factor en el caso de Cuenca y Ciudad Real, y las variables 11 y 13 forman un factor en el caso de Albacete. Un quinto factor que contiene las variables 8, 9 y 12. Las dos primeras inicialmente formaban parte del factor LA CULTURA DEL AULA. De manera diferente, pero también se han agrupado estas variables en las otras localidades. Así en el caso de Cuenca, las variables 8 y 9 junto a otras forman un factor; en el caso de Ciudad Real se agrupan la 8 y 12 con otras para formar otro factor; y, por último, en el caso de Albacete son las variables 9 y 12 las que se agrupan con otras en un factor.

El sexto factor lo forma la variable 1 en exclusiva, hecho que no ha ocurrido en ninguna de las otras localidades. El séptimo factor incluye las variables 2 y 18 que estaban agrupadas de manera diferente en su configuración inicial. Esta agrupación no se produce en ninguna de las otras localidades. La variable 4 forma el octavo factor que estaba incluida inicialmente en el factor EL DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR junto a la variable 3. En el resto de localidades esta variable se encuentra agrupada con alguna dentro de un factor. El último factor lo forman las variables 3 y 6 que formaban parte de factores distintos. Sólo en el caso de la localidad de Cuenca, las variables 3 y 6 forman un factor junto a otras.

ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	0.819								
15	0.818								
17	0.552								
16	0.534								
24	0.461								
23		0.780							
22		0.754							
25		0.738							
26		0.613							
20			0.762						
19			0.728						
7			0.594						
10			0.334						
5				0.729					
13				0.619					
21				0.595					
11				0.426					
9					0.750				
12					0.723				
8					0.694				
1						0.760			
18							0.754		
2							0.589		
4								0.904	
3									0.784
6									0.543

Tabla 9.59. Matriz de componentes rotados. Localidad: Toledo.

### **3.5. Análisis de los datos por Sexo.**

Se ha procedido a realizar el análisis de los datos teniendo en cuenta la variable Sexo para comprobar si los resultados dependen de dicha variable. En la tabla 9.60 se presentan los coeficientes de fiabilidad del inventario por sexo observándose que en los dos casos dicho coeficiente es suficientemente elevado (más de 0.81) y que la mayoría de los ítems presentan una correlación adecuada con la escala a excepción del 4. Para sucesivas consideraciones habría que plantearse la inclusión de este ítem en la escala total, aunque como ya se indicó en otro lugar de este trabajo, algunos ítems que están presentando bajas correlaciones fueron incluidos para la posterior comparación con los datos obtenidos del análisis cualitativo en el que los conceptos implicados en dichos ítems están muy presentes.



ITEM	CORRELACIÓN CON EL TOTAL DE LA ESCALA	
	Hombre	Mujer
1	0.1683	0.2864
2	0.2508	0.2765
3	0.2389	0.2397
4	0.1197	0.1539
5	0.2955	0.1333
6	0.2949	0.3030
7	0.2585	0.3000
8	0.4553	0.4852
9	0.5088	0.5140
10	0.3920	0.4822
11	0.3910	0.3241
12	0.3662	0.4591
13	0.3498	0.4403
14	0.3829	0.3915
15	0.3785	0.3893
16	0.4668	0.4028
17	0.2181	0.2952
18	0.4527	0.3824
19	0.2823	0.3627
20	0.3152	0.3034
21	0.3542	0.3582
22	0.4744	0.4031
23	0.2800	0.3360
24	0.3660	0.4266
25	0.4159	0.3320
26	0.4222	0.4602
ALPHA DE LA ESCALA	0.8132	0.8149

Tabla 9.60. Análisis de fiabilidad por Sexo.

### 3.5.1. Sexo: HOMBRE.

Las variables en el caso de **los alumnos** se agrupan en un total de ocho factores que explican casi el 60% de la varianza (Tabla 9.61) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.62) se han extraído las variables que saturan cada factor. Nos encontramos con tres variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar muy próximas a este valor crítico y, en todo caso, superiores a 0.30. No existe una diferencia muy grande entre el porcentaje de varianza explicado por cada uno de esos ocho factores, especialmente entre los cuatro primeros que explican más de la mitad de la varianza.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	2.448	9.414	9.414
<b>2</b>	2.413	9.279	18.693
<b>3</b>	2.199	8.457	27.150
<b>4</b>	2.122	8.161	35311
<b>5</b>	1.761	6.773	42.084
<b>6</b>	1.618	6.225	48.309
<b>7</b>	1.458	5.606	53.915
<b>8</b>	1.405	5.405	<b>59.320</b>

Tabla 9.61. Estructura factorial de las variables por sexo: Hombre.

El primer factor, formado por las variables 22, 23, 25 y 26 coincide en cuatro variables con el factor definido a priori como CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA y es idéntico al primer factor de varios análisis por localidades y por especialidad. El segundo factor formado por las variables 5, 6, 8, 9, 12 y 18 engloba variables de diferentes factores diseñados inicialmente. El tercer factor integra las variables 10, 11, 13 y 16. La variable 11 y 13 forma parte del factor LAS RELACIONES EN EL AULA junto a la variable 12. El cuarto factor formado por las

variables 14, 15 y 17 incluye tres de las cuatro variables del factor inicial LA PROFESIONALIZACIÓN. Un quinto factor que contiene las variables 21 y 24 que inicialmente formaban parte de factores distintos. El sexto factor lo forman las variables 1 y 2 . Forman parte del factor METODOS Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR. El séptimo factor incluye las variables 7, 19 y 20 que estaban agrupadas de manera diferente en su configuración inicial. Las variables 19 y 20 formaban parte del factor ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR junto a la 18 y 21. Las variables 3 y 4 forman el último factor que estaban incluidas inicialmente en el factor DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR.

ITEM	COMPONENTES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
23	0.772							
22	0.755							
25	0.731							
26	0.674							
18		0.701						
12		0.672						
8		0.637						
9		0.555						
5		0.494						
6		0.387						
11			0.750					
10			0.621					
16			0.573					
13			0.506					
14				0.807				
15				0.760				
17				0.516				
21					0.765			
24					0.700			
1						0.800		
2						0.704		
7							0.683	
19							0.562	
20							0.481	
4								0.724
3								0.673

Tabla 9.62. Matriz de componentes rotados. Sexo: Hombre.

### 3.5.2. Sexo: MUJER.

Las variables en el caso de **las alumnas** se agrupan en un total de nueve factores que explican algo más del 60% de la varianza (Tabla 9.63) que es una parte bastante representativa de la varianza. Mediante la rotación ortogonal (Tabla 9.64) se han extraído las variables que saturan cada factor. Nos encontramos con tres variables que poseen una carga inferior a 0,50 aunque se han considerado por estar muy próximas a este valor crítico y, en todo caso, superiores a 0.40. No existe una diferencia muy grande entre el porcentaje de varianza explicado por cada uno de esos nueve factores, especialmente entre los tres primeros que explican casi la mitad de la varianza.

<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% Varianza</b>	<b>% Acumulado</b>
<b>1</b>	2.471	9.505	9.505
<b>2</b>	2.325	8.944	18.449
<b>3</b>	2.238	8.609	27.058
<b>4</b>	1.720	6.614	33.672
<b>5</b>	1.590	6.114	39.786
<b>6</b>	1.424	5.478	45.264
<b>7</b>	1.363	5.243	50.507
<b>8</b>	1.340	5.153	55.660
<b>9</b>	1.310	5.040	<b>60.700</b>

Tabla 9.63. Estructura factorial de las variables por sexo: Mujer.

El primer factor, formado por las variables 22, 23, 25 y 26 coincide en cuatro variables con el factor definido a priori como CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y ORGANIZATIVAS DEL AULA y es idéntico al primer factor del sexo Hombre. El segundo factor formado por las variables 8, 9, 10, 11, 12 y 13 engloba las variables de dos factores diseñados inicialmente, LA CULTURA DEL AULA y LAS RELACIONES EN EL AULA. En el caso de los Hombres, las variables 8, 9 y 12 se agrupan en un factor, junto a otras, y las variables 10, 11 y 13 se agrupan junto a la 16

en otro factor. El tercer factor integra las variables 14, 15 y 16 que junto a la 17 formaban parte del factor LA PROFESIONALIZACIÓN. Este factor coincide en parte con el cuarto factor de los Hombres formado por las variables 14, 15 y 17. El cuarto factor está formado por las variables 19 y 20 que formaban parte junto a la 18 y 21 del factor definido inicialmente como ROLES Y FUNCIONES DEL PROFESOR. Coincide en parte con el séptimo factor de los Hombres que agrupaba a las variables 7, 19 y 20.

Un quinto factor que contiene las variables 1, 21 y 24 que inicialmente formaban parte de factores distintos. Coincide en parte con el quinto factor de los Hombres formado por las variables 21 y 24. El sexto factor lo forman las variables 5, 6 y 18. Las dos primeras estaban incluidas en el factor LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO. Estas tres variables junto a otras están agrupadas dentro del mismo factor en el caso de los Hombres. El séptimo factor incluye las variables 7 y 17 que estaban agrupadas de manera diferente en su configuración inicial. No hay coincidencia con la agrupación que hacen de estas variables los Hombres. Las mujeres parece que hayan entendido que ambas variables puedan formar parte del CURRÍCULO OCULTO.

Las variables 3 y 4 forman el octavo factor que estaban incluidas inicialmente en el factor DISCURSO VERBAL DEL PROFESOR. Este factor coincide totalmente con el octavo factor de los hombres. El último factor se encuentra formado por la variable 2 que inicialmente formaba parte del factor MÉTODOS Y ESTILO DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR y que en el caso de los hombres se encuentra agrupada con la variable 1.

ITEM	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	0.753								
25	0.715								
23	0.704								
26	0.536								
12		0.679							
13		0.597							
11		0.581							
9		0.558							
8		0.523							
10		0.489							
15			0.796						
14			0.785						
16			0.684						
19				0.793					
20				0.744					
21					0.667				
1					0.574				
24					0.442				
5						0.755			
6						0.512			
18						0.465			
17							0.771		
7							0.731		
4								0.745	
3								0.742	
2									0.820

Tabla 9.64. Matriz de componentes rotados. Sexo: Mujer.

## CAPITULO X. CONCLUSIONES.

*“La ciencia no está cimentada sobre roca; por el contrario, podríamos decir que la atrevida estructura de sus teorías se eleva sobre un terreno pantanoso; es como un edificio levantado sobre pilotes. Estos se introducen desde arriba en la ciénaga, pero en modo alguno hasta alcanzar ningún basamento natural o dado; cuando interrumpimos nuestros intentos de introducirlos hasta un estrato más profundo, ello no se debe a que hayamos topado con terreno firme; paramos simplemente porque nos basta que tengan firmeza suficiente para soportar la estructura, al menos por el momento”*

**( K. Popper, 1977: 106)**

## 1. CONCLUSIONES A PROPÓSITO DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS.

Vamos a exponer las conclusiones a las que hemos llegado con nuestra investigación siguiendo el esquema inicial de los objetivos que nos planteamos.

**1.1. Objetivo 1.** Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia del profesor en la interacción en el aula.

1.1.1. **Objetivo 1.1.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre:

1.1.1.1. La interacción en el aula y la Metodología.

Nuestros alumnos de magisterio creen que la metodología utilizada por el profesor es una variable que influye en la interacción Profesor-alumno que se genere en el aula. Dicha interacción será óptima con una metodología activa, participativa y que motive a los alumnos. Se muestran contrarios a una metodología expositiva, es decir, basada esencialmente en las explicaciones continuadas por parte del profesor.

También creen que un cambio de metodología provocaría un cambio en la interacción. Están especialmente inclinados a esta creencia los alumnos entrevistados de Primer Curso y los de la Especialidad de Educación Primaria.

La Media de la puntuación de los alumnos encuestados se sitúa entre las categorías *Completamente de Acuerdo* y *De Acuerdo* en el ítem nº 1 del ICPIA que hace referencia a la relación entre el método de enseñanza del profesor y la interacción Profesor-Alumno en el aula.

La motivación es otra variable importante que va a influir en las interacciones Profesor-Alumno según creen los alumnos de Magisterio, en el sentido de que si el profesor motiva a sus alumnos, las interacciones serán más positivas y más abundantes.



Creen que la motivación que genere el profesor estará en función de su metodología, su discurso y el planteamiento que haga de las actividades de enseñanza y aprendizaje. A una metodología participativa, un discurso Verbal y No-Verbal empático y un buen planteamiento de actividades de enseñanza y aprendizaje le corresponderá una mayor motivación en los alumnos. Esta creencia está más arraigada en los alumnos del Primer Curso, no habiendo diferencias importantes por Especialidades.

La media de puntuación del ítem nº 20 de los alumnos encuestados, que hace mención a la necesidad que tiene el profesor de motivar a sus alumnos, es de 1.32 que se encuentra situada entre las categorías *Completamente de Acuerdo* y *De acuerdo*. Hay que hacer notar que es la media más próxima a UNO de todos los ítems del Inventario de creencias (ICPIA).

Las metáforas relacionadas con la Metodología más utilizadas por los alumnos de Magisterio son:

- Dar la Clase.
- Impartir la clase.
- Soltar el rollo.
- Cada Maestrillo tiene su librito.

#### 1.1.1.2. La interacción en el aula y El discurso del Profesor.

Los alumnos de Magisterio creen que el discurso del Profesor, tanto verbal como No-verbal, influye mucho en la interacción Profesor-Alumno, considerando que un discurso “sarcástico” generará una pobre interacción y un clima relacional en el aula muy negativo. También creen que influirán en la interacción los aspectos paraverbales

del discurso, de modo que un tono adecuado y no monótono favorecerá la interacción. En cuanto al discurso No-Verbal nuestros alumnos de Magisterio creen que los gestos, especialmente faciales que acompañan al lenguaje verbal van a favorecer la interacción Profesor-Alumno. Consideran que el aspecto kinésico también puede influir, es decir, el hecho de que el profesor deambule por el aula o no, pero en menor grado que los gestos.

La media de puntuaciones en el ítem nº 4 del Inventario de Creencias, que relaciona el discurso del profesor con la interacción Profesor-Alumno, es de 2.02, lo que la sitúa prácticamente en la categoría *De Acuerdo*. En cuanto a los aspectos paraverbales del discurso del profesor, la media del ítem nº 3 que trata de la corrección y la precisión en el lenguaje del profesor, es de 1.53, entre las categorías de *Completamente de Acuerdo* y *De Acuerdo*.

Las metáforas más utilizadas por los alumnos relacionadas con el discurso del profesor son:

- Soltar el rollo.
- Estar en un púlpito.

#### 1.1.1.3. La interacción en el aula y los Roles desempeñados por el profesor.

Los alumnos de Magisterio creen que el modo cómo el profesor desempeña sus roles en el aula va a influir en la interacción que se genere. La media del ítem nº 18 del Inventario de creencias que relaciona los roles desempeñados con la interacción, es de 2.16, situándose entre las categorías *De Acuerdo* y *Ni Acuerdo Ni Desacuerdo*, aunque mucho más próxima a la primera. Una mejor interacción se conseguirá si el profesor asume su rol de mediador entre los alumnos fomentando interacciones positivas entre ellos. También se generará una mejor interacción y más rica si el profesor desempeña su rol de encargado de mantener la disciplina en el aula de una manera democrática y no

autocrática. El desempeño de un tercer rol, el de Orientador (guía, ayuda) creen que también va a influir en la interacción Profesor-Alumno, de modo que un desempeño basado en un papel de guía, orientación y ayuda, generará una interacción óptima. Las medias de otros dos ítems, nº 19 y 21, que ponen en relación el desempeño de roles por parte del profesor y la interacción, son de 1.46 y 1.59 respectivamente lo que hace que queden situados entre las categorías de *Completamente de Acuerdo* y *De Acuerdo*.

Las metáforas que nuestros alumnos utilizan con más frecuencia con relación a los roles desempeñados por el profesor son:

- Enfrentarse a la Clase.
- Actitud de ordeno y Mando.
- Imponerse al alumno.
- Ser un Dictador.
- Hacerse con la Clase.
- Ser el Rey del Mambo.
- Llevar la clase.

1.1.2. **Objetivo 1.2.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre:

#### 1.1.2.1. La interacción en el aula y la Formación Inicial.

Nuestros alumnos creen que la Formación Inicial de los Maestros debería tener un carácter más práctico que teórico dando pautas de cómo interaccionar con los alumnos. La media del ítem nº 14 que expresamente indica que el estudio de las interacciones Profesor-Alumno debería formar parte de la Formación Inicial de los

Maestros, es de 1.78, situándose entre las categorías de respuesta de *Completamente de Acuerdo* y *De Acuerdo*.

#### 1.1.2.2. La interacción en el aula y la Formación Permanente.

Nuestros alumnos de Magisterio creen que el profesorado debería realizar actividades encaminadas a conocer las características de la interacción con los alumnos ya que dicho conocimiento actuaría como elemento profesionalizador, de formación permanente que le permitiría tomar decisiones sobre qué metodología, actividades de enseñanza/ aprendizaje y agrupamientos debería utilizar en cada momento o situación. Estas creencias son muy semejantes por cursos y especialidades. Los ítems relacionados con las creencias acerca de la formación permanente y la interacción Profesor-Alumno son los nº 15, y 16 y 17 que tienen como medias 1.82, 1.69 y 2.29 respectivamente. Los dos primeros se sitúan entre las categorías de *Completamente de Acuerdo* y *De Acuerdo*, mientras que el nº 17 cuya formulación es más implícita al referirse al curriculum oculto, se sitúa entre las categorías de *De Acuerdo* y *Ni Acuerdo Ni Desacuerdo*.

#### 1.1.2.3. La interacción en el aula y el Modelo del Profesor Novel.

Existe la creencia entre nuestros alumnos que el Maestro Novel, a la hora de interactuar con sus estudiantes, va a tomar como modelo las actitudes, comportamientos y estilo de los profesores que haya tenido en su historia escolar como alumno y que más le hayan gustado desde esa perspectiva. En el caso de los alumnos que estén realizando el Practicum de Magisterio, nuestros alumnos creen que al modelo anterior se le suma el modelo suministrado por el maestro-tutor de prácticas. Estas creencias están más arraigadas en los alumnos de Primer Curso.

La metáfora que más utilizan nuestros alumnos con relación a este tema es la de “*Darse el batacazo*”.

1.1.3. **Objetivo 1.3.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre:

1.1.3.1. La interacción en el aula y las Características del Profesor.

Poseen la creencia de que las interacciones van a depender de las características personales del profesor, pero no hay acuerdo acerca de cuáles serían esas características deseables de personalidad del profesor que van a afectar a la interacción y a otros aspectos de proceso de enseñanza y aprendizaje como la metodología, la gestión de la disciplina etc. Según creen nuestros alumnos de Magisterio, aunque las características personales del profesor van a influir en la interacción, no es de las variables más influyentes.

Hay una metáfora que se ha utilizado relacionada con las características del profesor, es la de “*Profesor quemado*”.

1.1.3.2. La interacción en el aula y las Actitudes del profesor.

También creen que la actitud del profesor hacia sus alumnos va a influir en la interacción. A diferentes tratos del profesor le corresponderán diferentes tipos de interacción. Una actitud abierta, de confianza, flexible, que haga más hincapié en lo positivo que en lo negativo dará lugar a unas interacciones más positivas entre profesor y alumnos.

La metáfora que más utilizan en este sentido es la de “*Entrarles a los alumnos*”.

**1.2.Objetivo 2.** Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia de los alumnos en la interacción en el aula.

1.2.1. **Objetivo 2.1.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre:

1.2.1.1. La interacción en el aula y las Características individuales de los alumnos.

Existe la creencia entre nuestros alumnos de Magisterio de que las características individuales de los alumnos van a influir en la interacción Profesor-Alumno, especialmente su motivación hacia los aprendizajes y su comportamiento. Una buena motivación y buen comportamiento, en el sentido de acatamiento de las normas de convivencia, influirán en unas interacciones positivas. No se considera importante la característica de sexo de los alumnos a la hora de generar diferentes interacciones. Son los alumnos de la especialidad de Educación Primaria los que han manifestado en mayor número de ocasiones esta creencia.

Las metáforas que más han utilizado nuestros alumnos con relación a las características de los alumnos de Educación Primaria y su relación con la interacción han sido:

- Distraerse con una mosca.
- Absorber como una esponja.
- Estropear la clase.
- Dar ruido.
- Armar Jaleo.
- Ponerse gallito.

1.2.2. **Objetivo 2.2.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre:

1.2.2.1. La interacción en el aula y las Características del grupo de alumnos.

Nuestros alumnos creen que las características del Grupo de alumnos va a ser una variable que influya en las interacciones Profesor-Alumno, especialmente el comportamiento del grupo en cuanto al acatamiento de las normas de convivencia. A mayor acatamiento de normas le corresponde una mejor interacción. Se puede afirmar que nuestros alumnos de Magisterio creen que si el grupo posee características positivas en cuatro campos, acatamiento de normas de convivencia; motivación ante las tareas académicas; buenos hábitos de trabajo intelectual, y buenas Habilidades Sociales, las interacciones profesor-Alumno serán óptimas y viceversa.

Las metáforas más utilizadas por nuestros alumnos con relación al grupo de alumnos son:

- Grupos conflictivos.
- Grupos rebeldes.
- Grupo Guerrero.

1.2.2.2. La interacción en el aula y la Diversidad del Grupo de alumnos.

Tienen la creencia de que en las aulas de Educación Primaria en la actualidad existe una gran diversidad cultural, étnica, racial y de características personales de los alumnos, por lo que el profesor debe interactuar de manera diferente en respuesta a dicha diversidad, sobre todo en el caso de los alumnos con necesidades educativas

especiales. Los ítems del Inventario de Creencias que hacen referencia a lo que estamos diciendo son el 6 y 7 y han obtenido una media de 1.82 y 1.72 respectivamente lo que sitúa sus respuestas entre la categoría de ***Completamente de Acuerdo y De Acuerdo***. Creen que el profesor debe interaccionar más con los alumnos menos capaces como lo demuestra la media obtenida en el ítem nº 5, situada prácticamente en la categoría *De Acuerdo*. Al propio tiempo creen que dichas interacciones deben responder a un principio de igualdad de los alumnos. Es decir, entienden la diversidad dentro de la igualdad. También creen que esta interacción que atienda a la diversidad es muy difícil de llevar a la práctica. No se citan técnicas concretas de individualización didáctica, aunque creen que debe utilizarse una metodología individualizadora. Asimismo creen que el profesor debe realizar una interacción que procure la integración del alumno que proceda de otras culturas minoritarias frente a la nuestra.

### **1.3.Objetivo 3.** Conocer y analizar las creencias acerca del papel e importancia del clima del aula en la interacción.

#### **1.3.1. Objetivo 3.1.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y los **Valores**.

Hay acuerdo en la creencia de que los siguientes valores van a originar una interacción positiva y mejor que si no se tienen presentes: Respeto; Amistad/compañerismo; Actividad; Autonomía; Cooperación; Empatía; Igualdad.

Los alumnos de Primer Curso y los de la Especialidad de Educación Primaria son los que presentan un mayor número de frecuencias de intervención relacionadas con esta creencia.



Nuestros alumnos de Magisterio creen que los valores incentivados o rechazados en el aula van a influir en las interacciones en el aula, como lo demuestra la media de 2.12 del ítem nº 8 del Inventario de Creencias. También creen que el profesor debe fomentar en el aula valores de aceptación e integración social (ítem nº 9) y valores morales y medioambientales. La media de estos últimos ítems es de 1.59 y 1.35 respectivamente lo que los sitúa entre las categorías de *Completamente de Acuerdo* y *De Acuerdo*.

### 1.3.2. **Objetivo 3.2.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y los **Hábitos**.

Nuestros alumnos de Magisterio creen que hay que fomentar entre los alumnos determinados hábitos que van a tener relación con la interacción Profesor-Alumno. Estos hábitos son la disciplina, el respeto y la responsabilidad. La presencia de estos hábitos generará una interacción más positiva entre el profesor y sus alumnos.

### 1.3.3. **Objetivo 3.3.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y la **Cultura del aula**.

Nuestros alumnos de Magisterio creen que para que haya una buena interacción en el aula deben predominar una serie de relaciones basadas en las siguientes características: el respeto mutuo, la igualdad, la no-discriminación y la confianza. A propósito de la igualdad, la media obtenida en el ítem nº 13 que hace referencia a las relaciones de igualdad, es de 1.35 que es uno de los más próximos a la categoría *Completamente de Acuerdo*. Además, nuestros alumnos creen firmemente en que el profesor debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a la pasividad (ítem 12)

y relaciones de cooperación frente a relaciones competitivas (ítem 11) como se aprecia en las medias obtenidas receptivamente de 1.84 y 1.57 en el Inventario de Creencias.

Por otra parte, en cuanto a las relaciones de poder en el aula, nuestros alumnos creen que la interacción Profesor-Alumno será óptima si el profesor ejerce como máximo responsable del control de las normas y de la disciplina en el aula mediante un estilo democrático, buscando un punto medio entre la rigidez y la dejación en el mantenimiento del orden y de la disciplina.

Las metáforas relacionadas con la cultura del aula que más utilizan nuestros alumnos de Magisterio son:

- Subirse a la Chepa.
- Estar con el hacha.

**1.4.Objetivo 4.** Conocer y analizar las creencias sobre el papel e importancia del aula en la interacción.

**1.4.1. Objetivo 4.1.** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y el **Contexto Físico del aula.**

Existe la creencia entre nuestros alumnos de Magisterio de que el contexto físico del aula formado por el espacio, la decoración y los medios y recursos didácticos, es un factor que influye en las interacciones Profesor-Alumno. Dicha interacción se verá mejorada con un aula decorada, que cuente con recursos tradicionales y con Nuevas Tecnologías y si los alumnos participan en la organización espacial y en su decoración. Si analizamos las medias de los ítems relacionados con el contexto físico del aula, podemos concluir que aunque el contexto físico lo consideran como una variable que influirá en la interacción, no lo será en grado sumo. Así tenemos que valoran con 2.46 la

relación entre el diseño y la interacción, con 2.31 el diseño y el mobiliario y con 2.14 la decoración. Es decir, las medias se encuentran en los tres casos entre las categorías *De Acuerdo* y *Ni Acuerdo Ni Desacuerdo*.

**1.4.2. Objetivos 4.2 y 4.3** Conocer y analizar las creencias acerca de la relación entre la interacción en el aula y la **Organización de los alumnos.**

Los alumnos de Magisterio creen que en las interacciones Profesor-Alumno tiene más importancia el tipo de agrupamientos que la organización espacial del aula. Creen que la organización de los alumnos en el aula va a influir en la interacción Profesor-Alumno, debiéndose fomentar los agrupamientos que permitan las relaciones entre los alumnos y el trabajo en grupo con algunos momentos de trabajo individual. La forma de agrupamiento más destacada es en forma de “U”.

También creen que las interacciones y los aprendizajes serán mejores mediante la organización del trabajo en grupos. Esto se confirma con los resultados obtenidos en el ítem 22 y especialmente en el 24 que se relaciona con la organización espacial del aula. En el primer caso la media es de 2.15 y en el segundo de 1.44.

## **2. DISCUSIÓN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS.**

De la misma manera que hemos hecho con los objetivos, vamos a ir analizando las diferentes hipótesis a la luz de nuestros datos.

### **2.1. Hipótesis número 1. Las creencias de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el aula dependen de su Biografía Personal y de su Biografía educativa (historia como alumnos).**

Aunque la biografía personal y la biografía educativa son dos variables que se pueden considerar como independientes y las creencias van a ser variables dependientes de ambas, sin embargo podemos refutar esta primera Hipótesis al haber encontrado coincidencias entre numerosos alumnos de Magisterio acerca de sus creencias sobre la Interacción y evidentemente su biografía personal y su biografía educativa han sido distintas. Por lo tanto podemos afirmar que aunque las creencias sobre la Interacción Profesor-Alumno de los alumnos de Magisterio pueden tener un componente único e irrepetible que vendría dado por sus características individuales tanto personales como educativas, también hay un componente que es compartido por diferentes alumnos por lo que no se puede afirmar que las creencias sobre la Interacción en el aula sean una variable que dependa sólo de la Biografía Personal y Educativa de los alumnos de Magisterio.

## **2.2. Hipótesis número 2. Las creencias son independientes de la especialidad de los alumnos, y de otras variables como la localidad, el sexo, y el curso en el que se encuentran matriculados.**

Debemos rechazar, al menos en parte, esta Hipótesis por los datos recogidos procedentes tanto de las técnicas cualitativas, especialmente de los Grupos de Discusión, como de las técnicas cuantitativas, El Inventario de Creencias. En el caso del Inventario debemos rechazar esta Hipótesis ya que nos encontramos con diferencias significativas estadísticamente en algunas de las variables (items) del Inventario. Podemos destacar las siguientes:

### **2.2.1. Diferencias entre especialidades.**

#### **2.2.1.1. Educación Física y Educación Musical.**

Los alumnos de la Especialidad de Educación Física están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El estilo de enseñanza del Profesor condiciona la interacción. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99.
- La influencia de la Organización espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- La influencia del diseño del aula y del mobiliario de la misma. Diferencia significativa al nivel del 99%.

Los alumnos de la Especialidad de Educación Musical están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula frente a los de la Especialidad de Educación Física:

- La precisión y corrección de lenguaje del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- La función motivadora del profesor. Diferencia significativa al nivel del 99%.

#### 2.2.1.2. Educación Física y Lenguas Extranjeras.

Los alumnos de la Especialidad de Lenguas Extranjeras están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El profesor debe fomentar en el aula valores de aceptación e integración social. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia del desempeño de roles por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- La función motivadora del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Los cambios en el diseño espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible. Diferencia significativa al nivel del 95%.

### 2.2.1.3. Educación Física y Educación Primaria.

Los alumnos de la Especialidad de Educación Física están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El estilo de enseñanza del Profesor condiciona la interacción. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- El diseño del aula y el mobiliario son factores que influirán en las interacciones profesor-alumno. Diferencia significativa al nivel del 95%.

### 2.2.1.4. Educación Musical y Lenguas Extranjeras.

Los alumnos de la Especialidad de Lenguas Extranjeras están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El estilo de enseñanza del Profesor condiciona la interacción. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia de la Organización espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Los cambios en el diseño espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 95%.

- El diseño del aula y el mobiliario son factores que influirán en las interacciones profesor-alumno. Diferencia significativa al nivel del 99%.

#### 2.2.1.5. Educación Musical y Educación Primaria.

Los alumnos de la Especialidad de Educación Musical están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula frente a los de la Especialidad de Educación Primaria:

- La precisión y corrección de lenguaje del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- La influencia del desempeño de roles por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- La función de Orientación y guía por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La función motivadora del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- La influencia de la decoración del aula. Diferencia significativa al nivel del 95%.

#### 2.2.1.6. Educación Primaria y Lenguas Extranjeras.

Los alumnos de la Especialidad de Lenguas Extranjeras están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:



- El estilo de enseñanza del Profesor condiciona la interacción. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El tratamiento de contenidos no académicos en el aula por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Los valores incentivados o rechazos en el aula por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- El profesor debe fomentar en el aula valores de aceptación e integración social. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia del desempeño de roles por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El diseño del aula y el mobiliario son factores que influirán en las interacciones profesor-alumno. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia de la decoración del aula. Diferencia significativa al nivel del 99%.

### **2.2.2. Diferencias entre Cursos de Magisterio.**

#### **2.2.2.1. Curso Primero y Curso Segundo.**

Los alumnos del Primer Curso están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- Los Profesores deben interaccionar más con los alumnos menos capaces. Diferencia significativa al nivel del 95%.

- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 95%.

Los alumnos de Segundo Curso están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- Los profesores deben fomentar en el aula interacciones acordes con la diversidad de los alumnos. Diferencia significativa al nivel del 99%.

#### 2.2.2.2. Curso Primero y Curso Tercero.

Los alumnos del Primer Curso están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia de la decoración del aula. Diferencia significativa al nivel del 99%.

Los alumnos de Tercer Curso están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- La influencia de la Organización espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El diseño del aula y el mobiliario son factores que influirán en las interacciones profesor-alumno. Diferencia significativa al nivel del 99%.

#### 2.2.2.3. Curso Segundo y Curso Tercero.

Los alumnos de Segundo Curso están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El estilo de enseñanza del Profesor condiciona la interacción. Diferencia significativa al nivel del 95%.

Los alumnos de Tercer Curso están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- La influencia de la Organización espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El diseño del aula y el mobiliario son factores que influirán en las interacciones profesor-alumno. Diferencia significativa al nivel del 95%.

### **2.2.3. Diferencias entre Localidades.**

#### **2.2.3.1. Localidad de Albacete y Localidad de Ciudad Real.**

Los alumnos de la localidad de Albacete están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- Los Profesores deben interaccionar más con los alumnos menos capaces. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Los valores incentivados o rechazos en el aula por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.

#### **2.2.3.2. Localidad de Albacete y localidad de Cuenca.**

Los alumnos de la localidad de Albacete están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El profesor debe fomentar en el aula valores de aceptación e integración social. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- El diseño del aula y el mobiliario son factores que influirán en las interacciones profesor-alumno. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia de la decoración del aula. Diferencia significativa al nivel del 95%.

#### 2.2.3.3. Localidad de Albacete y localidad de Toledo.

Los alumnos de la localidad de Albacete están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El profesor debe fomentar en el aula valores de aceptación e integración social. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación frente a las de competitividad. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La función motivadora del profesor. Diferencia significativa al nivel del 99%.

- La influencia de la decoración del aula. Diferencia significativa al nivel del 99%.

#### 2.2.3.4. Localidad de Ciudad Real y localidad de Cuenca.

Los alumnos de la localidad de Ciudad Real están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El profesor debe fomentar en el aula valores de aceptación e integración social. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia de la Organización espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- La influencia de la decoración del aula. Diferencia significativa al nivel del 95%.

#### 2.2.3.5. Localidad de Ciudad Real y localidad de Toledo.

Los alumnos de la localidad de Ciudad Real están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El profesor debe fomentar en el aula valores de aceptación e integración social. Diferencia significativa al nivel del 95%.

- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La función de Orientación y guía por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La función motivadora del profesor. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El diseño del aula y el mobiliario son factores que influirán en las interacciones profesor-alumno. Diferencia significativa al nivel del 95%.

Los alumnos de la localidad de Toledo están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- Los Profesores deben interaccionar más con los alumnos menos capaces. Diferencia significativa al nivel del 95%.

#### 2.2.3.6. Localidad de Cuenca y localidad de Toledo.

Los alumnos de la localidad de Toledo están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El diseño del aula y el mobiliario son factores que influirán en las interacciones profesor-alumno. Diferencia significativa al nivel del 99%.

#### **2.2.4. Diferencias entre Sexos.**

Los alumnos del sexo femenino (Mujer) están en mayor grado de acuerdo con las siguientes creencias en relación con la interacción Profesor-Alumno en el aula:

- El profesor debe fomentar valores morales y medioambientales. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El profesor debe fomentar en el aula valores de aceptación e integración social. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a las de pasividad. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las de desigualdad. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia del desempeño de roles por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La función de Orientación y guía por parte del profesor. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- La función motivadora del profesor. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia de la Organización espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 95%.
- Los cambios en el diseño espacial del aula. Diferencia significativa al nivel del 99%.

- Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible. Diferencia significativa al nivel del 99%.
- La influencia de la decoración del aula. Diferencia significativa al nivel del 99%.



### **2.2.5. Diferencias en la agrupación de variables.**

De acuerdo con los datos obtenidos en los análisis factoriales nos encontramos con que existen las siguientes diferencias:

#### **2.2.5.1. Entre especialidades:**

- En las especialidades de Educación Musical y de Educación Primaria las variables se agrupan en 8 factores, mientras que en la de Educación Física lo hacen en 9 y en la de Lenguas Extranjeras en 10.
- Los porcentajes de varianza explicada por los diferentes factores varía entre unas especialidades y otras.
- Entre las Especialidades de Educación Física y de Educación Musical es donde se producen las mayores coincidencias en Factores y variables que conforman cada factor, diferenciándose claramente en dos factores.
- Las diferencias entre la especialidad de Educación Primaria y el resto son numerosas en cuanto a la composición de variables en los factores.

#### **2.2.5.2. Entre Cursos:**

- Los porcentajes de varianza explicada por los diferentes factores varía entre unos Cursos y otros.
- Existen diferencias entre los tres cursos respecto a las variables que componen cada factor, aunque existen coincidencias en algunas de ellas e incluso hay un factor que es idéntico en los tres cursos.

#### 2.2.5.3. Entre Localidades:

- Los porcentajes de varianza explicada por los diferentes factores varía entre unos Cursos y otros.
- Existen diferencias entre las cuatro Localidades respecto a las variables que componen cada factor, aunque existen coincidencias en algunas de ellas, pero no hay un factor que sea idéntico en las cuatro Localidades.

#### 2.2.5.4. Entre Sexos:

- Los porcentajes de varianza explicada por los diferentes factores varía entre unos Cursos y otros.
- En el caso de los Hombres se producen ocho factores y en el caso de las Mujeres, nueve.
- Existen diferencias entre las mujeres y los hombres respecto a las variables que componen cada factor, aunque existen coincidencias en algunas de ellas, existiendo dos factores idénticos en los dos casos.

**2.3. Hipótesis número 3. Las creencias de los alumnos de Magisterio sobre la Interacción en el Aula están en función del concepto que poseen sobre la Interacción en el aula y los elementos que la componen.**

**2.3.1. Hipótesis número 3.1. Las creencias sobre la Interacción estarán relacionadas con el concepto que tengan del profesor.**

### Hipótesis 3.1.1. De su discurso.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con el Discurso del Profesor del modo siguiente:

- Creen que el discurso verbal del Profesor es uno de los elementos que influye decisivamente en la interacción Profesor-Alumno.
- Creen que el profesor debe cuidar mucho la corrección y precisión del lenguaje con sus alumnos.
- Creen que el discurso No-verbal del profesor también influirá, sobre todo los gestos faciales.
- Creen que los aspectos paraverbales del discurso verbal van a influir especialmente el tono y, de modo que se empeorará la interacción con un discurso monótono y sarcástico.

### Hipótesis 3.1.2. De los roles desempeñados.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con el Desempeño de roles por parte del Profesor del modo siguiente:

- Los roles que mayoritariamente desempeñe el profesor van a influir en la interacción con sus alumnos.
- Entre las funciones importantes que el profesor debe desempeñar están la de motivar a sus alumnos, orientarles y guiarles en sus aprendizajes y fomentar la cohesión del grupo de alumnos.
- Una mejor interacción se conseguirá si el profesor asume su rol de mediador entre los alumnos fomentando interacciones positivas entre ellos.

### Hipótesis 3.1.3. De sus Características personales.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con las características personales del Profesor del modo siguiente:

- Una actitud abierta, de confianza, flexible, que haga más hincapié en lo positivo que en lo negativo dará lugar a unas interacciones más positivas entre profesor y alumnos.

### Hipótesis 3.1.4. De su metodología.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con la Metodología que utilice el Profesor del modo siguiente:

- Creen que el método de enseñanza influye decisivamente en la interacción.
- Creen que el estilo de enseñanza del profesor condiciona la interacción Profesor-Alumno.
- Dicha interacción será óptima con una metodología activa, participativa y que motive a los alumnos.
- Se muestran contrarios a una metodología expositiva, es decir, basada esencialmente en las explicaciones continuadas por parte del profesor.
- También creen que un cambio de metodología provocaría un cambio en la interacción.
- La motivación es otra variable importante que va a influir en las interacciones Profesor-Alumno según creen los alumnos de Magisterio, en el sentido de que si el profesor motiva a sus alumnos, las interacciones serán más positivas y más abundantes.

- Creen que la motivación que genere el profesor estará en función de su metodología, su discurso y el planteamiento que haga de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- A una metodología participativa, un discurso Verbal y No-Verbal motivador y un buen planteamiento de actividades de enseñanza y aprendizaje le corresponderá una mayor motivación en los alumnos.

#### Hipótesis 3.1.5. Del modo de gestionar la disciplina.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con la Gestión de la disciplina que utilice el Profesor del modo siguiente:

- Se generará una mejor interacción y más rica si el profesor desempeña su rol de encargado de mantener la disciplina en el aula de una manera democrática y no autocrática.

### **2.3.2. Hipótesis número 3.2. Las creencias sobre la Interacción dependerán del concepto que tengan del grupo de alumnos.**

#### Hipótesis 3.2.1. De las características grupales.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con las características de los alumnos tomados como grupo, del modo siguiente:

- Creen que las características del Grupo de alumnos va a ser una variable que influya en las interacciones Profesor-Alumno, especialmente el comportamiento del grupo en cuanto al acatamiento de las normas de convivencia.

- A mayor acatamiento de normas le corresponde una mejor interacción.
- Creen que si el grupo posee características positivas en cuatro campos, acatamiento de normas de convivencia; motivación ante las tareas académicas; buenos hábitos de trabajo intelectual, y buenas Habilidades Sociales, las interacciones profesor-Alumno serán óptimas y al contrario.

### Hipótesis 3.2.2. De la diversidad del grupo.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con la Diversidad del alumnado en el grupo, del modo siguiente:

- Los profesores deben interaccionar más con los alumnos menos capaces.
- Los profesores deben fomentar interacciones acordes con la diversidad del alumnado.
- Tienen la creencia de que en las aulas de Educación Primaria en la actualidad existe una gran diversidad cultural, étnica, racial y de características personales de los alumnos, por lo que el profesor debe interactuar de manera diferente en respuesta a dicha diversidad, sobre todo en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Creen que dichas interacciones deben responder a un principio de igualdad de los alumnos. Es decir, entienden la diversidad dentro de la igualdad.
- También creen que esta interacción que atiende a la diversidad es muy difícil de llevar a la práctica.
- No se citan técnicas concretas de individualización didáctica, aunque creen que debe utilizarse una metodología individualizadora.

- Asimismo creen que el profesor debe realizar una interacción que procure la integración del alumno que proceda de otras culturas minoritarias frente a la nuestra.

**2.3.3. Hipótesis número 3.3. Las creencias sobre la Interacción estarán relacionadas con el concepto que tengan de las características individuales de los alumnos.**

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con las características individuales de los alumnos, del modo siguiente:

- Existe la creencia entre nuestros alumnos de Magisterio de que las características individuales de los alumnos van a influir en la interacción Profesor-Alumno, especialmente su motivación hacia los aprendizajes y su comportamiento. Una buena motivación y buen comportamiento, en el sentido de acatamiento de las normas de convivencia, influirá en unas interacciones positivas.
- No se considera importante la característica de sexo de los alumnos a la hora de generar diferentes interacciones.

**2.3.4. Hipótesis número 3.4. Las creencias sobre la Interacción dependerán del concepto que tengan del Clima del aula.**

**Hipótesis 3.4.1. De los hábitos.**

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con los hábitos incentivados o rechazados en el aula, del modo siguiente:

- Creen que hay que fomentar entre los alumnos determinados hábitos como son la disciplina, el respeto y la responsabilidad.
- La presencia de estos hábitos generará una interacción más positiva entre el profesor y sus alumnos.

#### Hipótesis 3.4.2. De los valores.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con los valores incentivados o rechazados en el aula, del modo siguiente:

- Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula van a influir en las interacciones.
- Es importante que el profesor incentive en el aula valores morales, medioambientales y de aceptación e integración social.
- Creen que los siguientes valores van a originar una interacción positiva y mejor que si no se tienen presentes: Respeto; Amistad/ compañerismo; Actividad; Autonomía; Cooperación; Empatía; Igualdad.

#### Hipótesis 3.4.3. De las relaciones.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con las relaciones existentes dentro del aula, del modo siguiente:

- El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación, de actividad y de igualdad.
- Creen que para que haya una buena interacción en el aula deben predominar unas relaciones basadas en las siguientes características: el respeto mutuo, la igualdad, la no-discriminación y la confianza.



- En cuanto a las relaciones de poder en el aula, creen que la interacción Profesor-Alumno será óptima si el profesor ejerce como máximo responsable del control de las normas y de la disciplina en el aula mediante un estilo democrático, buscando un punto medio entre la rigidez y la dejación en el mantenimiento del orden y de la disciplina.

**2.3.5. Hipótesis número 3.5. Las creencias sobre la Interacción dependerán del concepto que tengan del contexto del aula.**

Hipótesis 3.5.1. Del mobiliario y la decoración.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con la decoración y el mobiliario del aula, del modo siguiente:

- Creen que el diseño del aula y el mobiliario son factores que influyen directamente en la interacción Profesor-Alumno.
- Creen que la decoración del aula influye en la interacción.
- Dicha interacción se verá mejorada con un aula decorada, que cuente con recursos tradicionales y con Nuevas Tecnologías y si los alumnos participan en la organización espacial y en su decoración.

Hipótesis 3.5.2. De la organización espacial.

Esta hipótesis queda confirmada ya que nuestros alumnos relacionan la interacción con la organización espacial del aula, del modo siguiente:

- Creen que la organización espacial del aula influye decisivamente en la interacción.

- Creen que los cambios en el diseño espacial del aula influirán en los comportamientos de los alumnos.
- Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar.
- Los alumnos de Magisterio creen que en las interacciones Profesor-Alumno tiene más importancia el tipo de agrupamientos que la organización espacial del aula.
- Creen que la organización de los alumnos en el aula va a influir en la interacción Profesor-Alumno, debiéndose fomentar los agrupamientos que permitan las relaciones entre los alumnos y el trabajo en grupo con algunos momentos de trabajo individual.
- La forma de agrupamiento más destacada es en forma de “U”.
- También creen que las interacciones y los aprendizajes serán mejores mediante la organización del trabajo en grupos.

### **3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS. OTRAS CONCLUSIONES.**

Haciendo un análisis global de los datos, es decir, una triangulación de los datos derivados de las entrevistas, de los Grupos de Discusión y de los resultados del Inventario de Creencias, podemos concluir lo siguiente:

1. Existe coincidencia entre los datos obtenidos en las entrevistas en Profundidad con los obtenidos en los Grupos de Discusión y en el Inventario de Creencias.
2. Nuestros alumnos de Magisterio creen, en mayor o menor grado de acuerdo, que la Interacción en el aula está relacionada con:
  - 3.1.1. El discurso del Profesor.
  - 3.1.2. La metodología del Profesor.
  - 3.1.3. Los roles y funciones del Profesor.
  - 3.1.4. Las características individuales y grupales de los alumnos.
  - 3.1.5. El clima del aula, formado por hábitos, valores y relaciones.
  - 3.1.6. Las características físicas y organizativas del aula..
3. Aunque existen diferencias significativas en algunas variables, también existe un discurso común acerca de las creencias sobre la interacción independientemente del Curso en el que se encuentran matriculados los alumnos, de su localidad de Estudio de la Carrera, de la especialidad de Magisterio cursada y del sexo.
4. El hecho de que coincidan muchas de las creencias entre los alumnos de Primer Curso y de Tercero, nos indica que muchas de ellas tienen su origen en períodos

biográficos y educativos anteriores a los Estudios de la Diplomatura de Magisterio y que dicha Carrera no provoca muchos cambios en esas creencias.

5. Nuestros alumnos poseen la creencia de que el conocimiento de la interacción con sus alumnos va a generar en el profesorado un conocimiento práctico que le puede ayudar en su desempeño profesional, es decir, es un elemento profesionalizador que puede provocar una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
6. Creen que la técnica más adecuada para conocer la interacción Profesor-Alumno en el aula es la Observación continua.
7. La mentalidad del Profesor, es decir, sus pensamientos sobre la educación y la enseñanza van a influir en el tipo de interacción que se genere en el aula.

#### **4. LIMITACIONES Y DIFICULTADES SURGIDAS EN ESTA INVESTIGACIÓN.**

Podríamos diferenciar entre las dificultades y limitaciones surgidas en el uso de metodología cualitativa y en el uso de la metodología cuantitativa. En cuanto a la metodología cualitativa, la principal dificultad estuvo en conseguir que los grupos de discusión estuvieran formados de acuerdo a los criterios que nos habíamos marcado en el diseño, ya que algunos de los alumnos inicialmente comprometidos a formar parte de los Grupos de Discusión tuvieron que ser sustituidos por otros por no poder asistir al desarrollo por diferentes motivos. Lo mismo podemos decir en el caso de las entrevistas en Profundidad. Quizás una de las limitaciones de la investigación es que, aunque se buscaba el criterio de pertinencia más que de representatividad estadística, se podrían haber constituido grupos de Discusión en cada Localidad y entrevistas en Profundidad de alumnos de Magisterio de cada Localidad.

En el desarrollo de las entrevistas no se produjo casi ninguna dificultad, salvo algún cambio de fechas de celebración en algunas de ellas, pero si se produjeron mayores dificultades en el desarrollo de los grupos de Discusión al tener que compaginar los horarios de los diferentes miembros intervinientes.

La transcripción de las grabaciones tanto de entrevistas como de grupos de discusión sólo presentó dificultades en una de las entrevistas que por “los duendes de la tecnología” se grabó a diferente velocidad lo que complicó su descifrado que se consiguió no sin altas dotes de paciencia.

Una dificultad añadida en el tratamiento de los datos fue la adquisición del Programa AQUAD, ya que en España no se comercializa y lograr la familiarización con su manejo.

En cuanto a la metodología cuantitativa, la principal dificultad estuvo en la construcción del Inventario de Creencias de modo que tuviera unos valores adecuados de fiabilidad y de validez. Estos criterios de validez y de fiabilidad nos condujeron a que el inventario pensado para 68 variables, se viera reducido a 26, con la “pérdida” de muchas variables que nosotros pensamos incluir y contrastar con los datos obtenidos en la metodología cualitativa. De ahí que una de las limitaciones que podemos encontrar al respecto sea que no haya variables dedicadas a la Dimensión Alumno que sin embargo se tratan en las entrevistas y en los grupos de discusión.

También nos enfrentamos a la dificultad de familiarizarnos con el uso del paquete estadístico SPSS.

## **5. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.**

### **5.1. Introducir cambios en el Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-Alumno.**

Por una parte, se deberían revisar los ítems que han obtenido unos coeficientes más críticos, no sólo en su formulación, sino también discutiendo su inclusión o no en el nuevo Inventario de Creencias.

Habría que conseguir introducir un factor nuevo en el inventario que abarcara diferentes afirmaciones acerca del papel del alumno en la interacción, sus características personales y las características de los alumnos entendidos como grupo humano.

También podría resultar interesante introducir otro nuevo factor sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje para determinar hasta qué punto estas actividades pueden influir y marcar las interacciones Profesor-Alumno en el aula ya que constituyen uno de los ejes fundamentales de todo el proceso didáctico.

## **5.2. Ampliar el estudio de casos a todas las Provincias de Castilla la Mancha.**

Ya hemos justificado que los criterios de la metodología cualitativa no deben regirse por los principios de la metodología cuantitativa, no obstante, en la búsqueda de una mayor generalización de las conclusiones obtenidas se podría plantear la ampliación de los casos estudiados, de manera que hubiera Grupos de Discusión y entrevistas en Profundidad en todas las provincias de Castilla la Mancha.

La ampliación a otras especialidades como es el caso de Pedagogía Terapéutica no consideramos que sea procedente ya que sólo se cursa en la Localidad de Cuenca. Podría ser incluida si progresa el Proyecto de los nuevos Planes de Estudio de Magisterio en la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior.



### **5.3. Ampliar el estudio a otros sectores de la comunidad educativa.**

Una de las líneas de estudio que se podría emprender sería ampliar el estudio sobre las creencias acerca de la Interacción Profesor-Alumno a otros estamentos representativos de la Comunidad Educativa, padres, supervisores y profesores.

Pensamos que podría ser especialmente interesante analizar las creencias de los Profesores en ejercicio tanto en su etapa de Profesores noveles como en la etapa de Profesores expertos. Esto nos podría llevar no sólo a comparar las creencias sino a establecer posibles vías de formación al respecto.

Otra posibilidad interesante sería la de realizar Grupos de Discusión con integrantes de diversos estamentos, es decir, Padres de alumnos, Profesores y alumnos de Magisterio para intentar descubrir la posible existencia de un discurso común al respecto.

#### **5.4. Delimitar qué componentes formativos en relación a la interacción se podrían introducir en la Formación Inicial de los estudiantes de Magisterio.**

Otra de las líneas que pensamos podrían ser interesantes de investigar, sería la delimitación de algunos componentes formativos para poder introducirlos en el curriculum de la Carrera de Magisterio. Ya que nuestros alumnos nos han manifestado que el componente teórico de su formación es muy elevado y que reclaman un mayor componente práctico, podríamos ofrecerles un enfoque práctico y que les sirviera para su práctica profesional si les dotáramos de “herramientas de acción” acerca de la interacción:

- ¿Cómo abordar la interacción ante un alumno de unas características particulares?.
- ¿Cómo abordar la interacción ante un grupo de alumnos de características particulares?.
- ¿Qué discurso verbal puede resultar más motivador?

**Lista de Cuadros**

Cuadro 6.1. Ideas clave para el grupo de discusión.....	54
Cuadro 6.2. Esquema inicial del guión de la entrevista en profundidad.....	63
Cuadro 6.3. Guión definitivo de entrevista en Profundidad.....	64



## Lista de Figuras

Figura 6.1. El Proyecto de investigación. (Cea D’Ancona, 2001: 92).....	21
Figura 6.2. El proceso de conocimiento científico según Wallace (1971) (Cea D’Ancona, 2001: 6).....	33
Figura 6.3. Fases en la operacionalización de variables.....	41
Figura 6.4. Proceso de Planificación de un cuestionario (Adaptación de Del Rincón y otros, 1995:209).....	73
Figura 7.1. Proceso de análisis de datos en la metodología cualitativa. (Tesch, 1987).....	83
Figura 7.2. Fases de análisis cualitativos de textos. (Huber, 2003:93).....	84
Figura 8.1. Componentes del Análisis de datos. Modelo interactivo. (Miles & Huberman, 1984:23).....	179



## Lista de Tablas

Tabla 6.1. Tipologías de variables según criterios de clasificación.....	40
Tabla 6.2. Alumnos matriculados en Magisterio. Curso 2002-2003.....	44
Tabla 6.3. Alumnos matriculados en Magisterio. Curso 2002-2003 de las especialidades de E. Primaria, E. Física. E. Musical y Lenguas Extranjeras.....	45
Tabla 6.4. Composición de los grupos de discusión.....	46
Tabla 6.5. Criterios de muestreo en los grupos de discusión.....	48
Tabla 6.6. Distribución de los casos de entrevistas en profundidad.....	61
Tabla 6.7. Alumnos matriculados por especialidades, cursos y localidades.....	68
Tabla 6.8. Inventarios aplicados por localidades, cursos y especialidades.....	69
Tabla 6.9. Ventajas e inconvenientes del muestreo aleatorio estratificado.....	70
Tabla 6.10. Dimensiones del Inventario.....	72
 Tabla 8.2.1. Subcategorías por Cursos de Atención a la Diversidad.....	 274
Tabla 8.2.2. Subcategorías por Especialidades de Atención a la Diversidad.....	275
Tabla 8.2.3. Subcategorías por Cursos de Técnicas para Conocer al Grupo.....	279
Tabla 8.2.4. Subcategorías por Especialidad de Técnicas para Conocer al Grupo.....	279
Tabla 8.2.5. Frecuencias por cursos de las categorías de la dimensión alumno.....	280

Tabla 8.2.6. Frecuencias de categorías por Especialidades de la dimensión alumno.....	280
Tabla 8.2.7. Organización individual de los alumnos por cursos.....	282
Tabla 8.2.8. Organización individual de los alumnos por Especialidades.....	282
Tabla 8.2.9. Frecuencias de categorías por Curso de la dimensión aula.....	283
Tabla 8.2.10. Frecuencias de categorías por Especialidad de la dimensión aula.....	284
Tabla 8.2.11. Valores sociales por Cursos.....	286
Tabla 8.2.12. Valores sociales por Especialidad.....	286
Tabla 8.2.13. Frecuencias de categorías por curso de la dimensión clima del aula.....	289
Tabla 8.2.14. Frecuencias de categorías por especialidades de la dimensión clima del aula.....	289
Tabla 8.2.15. Frecuencias de categorías por Cursos de la Categoría Conocer la Interacción.....	291
Tabla 8.2.16. Frecuencias de categorías por Especialidades de la Categoría Conocer la Interacción.....	291
Tabla 8.2.17. Frecuencias por Cursos del Modelo de Interacción del Profesor Novel.....	293
Tabla 8.2.18. Frecuencias por Especialidades del Modelo de Interacción del Profesor Novel.....	293
Tabla 8.2.19. Frecuencias por Cursos del Modelo de Interacción del Profesor en Prácticas.....	294
Tabla 8.2.20. Frecuencias por Especialidades del Modelo de Interacción del Profesor en Prácticas.....	294
Tabla 2.8.21. Frecuencias de categorías por cursos de la dimensión formación.....	295
Tabla 8.2.22. Frecuencias de categorías por especialidades de la dimensión formación.....	296
Tabla 8.2.23. Frecuencias por Cursos de la Categoría Actitud del Profesor.....	298



Tabla 8.2.24. Frecuencias por Especialidad de la Categoría Actitud del Profesor.....	298
Tabla 8.2.25. Frecuencias por Cursos de la Categoría Cambiar la Metodología.....	299
Tabla 8.2.26. Frecuencias por Especialidad de la Categoría Cambiar la Metodología.....	300
Tabla 8.2.27. Frecuencias por cursos de las categorías de la dimensión mejora de la interacción.....	301
Tabla 8.2.28. Frecuencias por especialidades de las categorías de la dimensión mejora de la interacción.....	302
Tabla 8.2.29. Frecuencias por Cursos de la Categoría Discurso No-Verbal.....	304
Tabla 8.2.30. Frecuencias por Especialidad de la Categoría Discurso No-Verbal.....	304
Tabla 8.2.31. Frecuencias por Cursos de la Categoría Discurso Verbal.....	305
Tabla 8.2.32. Frecuencias por Especialidades de la Categoría Discurso Verbal.....	306
Tabla 8.2.33. Frecuencias por Cursos de la Categoría Motivar a los alumnos.....	307
Tabla 8.2.34. Frecuencias por Especialidad de la Categoría Motivar a los alumnos.....	308
Tabla 8.2.35. Frecuencias por Cursos de la Categoría Rol de enseñante.....	310
Tabla 8.2.36. Frecuencias por especialidades de la Categoría Rol de enseñante.....	310
Tabla 8.2.37. Frecuencias por Cursos de las Categorías de la Dimensión Profesor.....	312
Tabla 8.2.38. Frecuencias por Especialidades de las Categorías de la Dimensión Profesor.....	313
Tabla 9.1. Puntuaciones Medias y desviaciones típicas de los items del Inventario de Creencias.....	340

Tabla 9.2. ANOVA. Factor: Especialidad de Magisterio cursada.....	345
Tabla 9.3. ANOVA. Factor: Localidad.....	346
Tabla 9.4. ANOVA. Factor: Curso de Magisterio.....	347
Tabla 9.5. Medias y desviaciones típicas de los items del inventario de creencias según el curso de magisterio cursado.....	348
Tabla 9.6. Contraste de medias entre Primer y Segundo Curso.....	350
Tabla 9.7. Contraste de medias entre Primer y Tercer Curso.....	352
Tabla 9.8. Contraste de medias entre Segundo y Tercer Curso.....	354
Tabla 9.9. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones del Inventario de Creencias por especialidad de Magisterio cursada.....	356
Tabla 9.10. Contraste de medias entre las especialidades de Educación Física y Educación Musical.....	359
Tabla 9.11. Contraste de medias entre las especialidades de Educación Física y Lenguas Extranjeras.....	362
Tabla 9.12. Contraste de medias entre las especialidades de Educación Física y Educación Primaria.....	364
Tabla 9.13. Contraste de medias entre las especialidades de Educación Musical y Lenguas Extranjeras.....	367
Tabla 9.14. Contraste de medias por especialidad: Educación Primaria -Educación Musical.....	369
Tabla 9.15. Contraste de medias por especialidad: Educación Primaria- Lenguas Extranjeras.....	372
Tabla 9.16. Medias por localidad.....	373
Tabla 9.17. Contraste de medias por localidad: Albacete- Ciudad Real.....	375
Tabla 9.18. Contraste de medias por localidad: Albacete- Toledo.....	377
Tabla 9.19. Contraste de medias por localidad: Albacete- Cuenca.....	379
Tabla 9.20. Contraste de medias por localidad: Ciudad Real- Cuenca.....	381

Tabla 9.21. Contraste de medias por localidad: Ciudad Real-Toledo.....	383
Tabla 9.22. Contraste de medias por localidad: Cuenca-Toledo.....	385
Tabla 9.23. Contraste de medias por sexo.....	388
Tabla 9.24. Factores de las variables del Inventario de Creencias.....	389
Tabla 9.25. Matriz de correlaciones de los items con el total de la escala.....	390
Tabla 9.26. Estructura factorial de las variables del Inventario de Creencias.....	391
Tabla 9.27. Items que saturan el FACTOR 1.....	392
Tabla 9.28. Items que saturan el FACTOR 2.....	392
Tabla 9.29. Item que saturan el FACTOR 3.....	393
Tabla 9.30. Items que saturan el FACTOR 4.....	394
Tabla 9.31. Items que saturan el FACTOR 5.....	394
Tabla 9.32. Items que saturan el FACTOR 6.....	395
Tabla 9.33. Items que saturan el FACTOR 7.....	395
Tabla 9.34. Items que saturan el FACTOR 8.....	396
Tabla 9.35. Items que saturan el FACTOR 9.....	396
Tabla 9.36. Análisis de fiabilidad por especialidades y correlación de los items.....	398
Tabla 9.37. Estructura factorial de las variables en la Especialidad de Educación Física.....	399
Tabla 9.38. Matriz de componentes rotados. Especialidad de Educación Física.....	401
Tabla 9.39. Estructura factorial de las variables en la Especialidad de Educación Musical.....	402
Tabla 9.40. Matriz de componentes rotados. Especialidad de Educación Musical.....	404
Tabla 9.41. Estructura factorial de las variables en la Especialidad de Educación Primaria.....	405

Tabla 9.42. Matriz de componentes rotados. Especialidad de Educación Primaria.....	406
Tabla 9.43. Estructura factorial de las variables en la Especialidad de Lenguas Extranjeras.....	409
Tabla 9.44. Análisis de fiabilidad por cursos de Magisterio.....	411
Tabla 9.45. Estructura factorial de las variables en el curso de Primero de Magisterio.....	412
Tabla 9.46. Matriz de componentes rotados. 1er. Curso de Magisterio.....	413
Tabla 9.47. Estructura factorial de las variables en el curso de Segundo de Magisterio.....	415
Tabla 9.48. Matriz de componentes rotados. 2º Curso de Magisterio.....	415
Tabla 9.49. Estructura factorial de las variables en el curso de Tercero de Magisterio.....	417
Tabla 9.50. Matriz de componentes rotados. 3er. Curso de Magisterio.....	419
Tabla 9.51. Análisis de fiabilidad por localidad.....	421
Tabla 9.52. Estructura factorial de las variables en la localidad de Albacete.....	422
Tabla 9.53. Matriz de componentes rotados. Localidad: Albacete.....	424
Tabla 9.54. Estructura factorial de las variables en la localidad de Ciudad Real.....	425
Tabla 9.55. Matriz de componentes rotados. Localidad: Ciudad Real.....	427
Tabla 9.56. Estructura factorial de las variables en la localidad de Cuenca.....	428
Tabla 9.57. Matriz de componentes rotados. Localidad: Cuenca.....	430
Tabla 9.58. Estructura factorial de las variables en la localidad de Toledo.....	431
Tabla 9.59. Matriz de componentes rotados. Localidad: Toledo.....	433
Tabla 9.60. Análisis de fiabilidad por Sexo.....	435
Tabla 9.61. Estructura factorial de las variables por sexo: Hombre.....	436
Tabla 9.62. Matriz de componentes rotados. Sexo: Hombre.....	437

Tabla 9.63. Estructura factorial de las variables por sexo: Mujer.....	438
Tabla 9.64. Matriz de componentes rotados. Sexo: Mujer.....	440



## BIBLIOGRAFÍA

### A

AA.VV. (1995) La formation des enseignants I. Les enjeux. *Cahiers Pédagogies*, 335, 31.

ABRAHAM, A.(1984) Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. En J.M. ESTEVE *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea .

ABRAHAM, A. (1987) *El mundo interior del docente*. Barcelona: Gedisa.

AGUILAR IBÁÑEZ, J.M. (1998) *Grupo de discusión*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

ALONSO, L. E. (1994) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, en J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 225-240.

ALONSO, L. E. (1996) El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción Comunicativa, *Revista internacional de Sociología*, tercera época, 13, 5-36.

ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

ALVAREZ NÚÑEZ, Q. (1999) *La comunicación relacional y la interacción profesor-alumno. Fundamentos teóricos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ALTAVA, V. y otros (2002) Del análisis de las experiencias en el Practicum, al cambio curricular en la formación de maestros. En A. NAVARRO JURADO y otros (Coords.) *La universidad en la formación del profesorado: una formación a debate*. Burgos: Universidad de Burgos, 355-364.

ALVIRA, F. (1983) Perspectiva cualitativa/ perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.

ANDERSON, H. H. y BREWER, H. M. (1945) *Applied Psychology Monographs*. Stanford University Press.

ARCE, C. (1994) *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid: Síntesis.

ASCH, S.(1972) *Psicología social*. Buenos Aires: Eudeba, 6ª ed.

ASCHNER, M. J. et al.(1965) A system for classifying processes in the context of classroom verbal interaction. *Paper presented cooperative Research Project*, Urbana, Institute for Research on Exceptional Children, University of Illinois, núm. 965.

AUSUBEL, D.P. (1961) A new look at classroom discipline. *Phi Delta Kappan*, 43.

AUSUBEL, D. P. (1976) *Psicología Educativa*. México: Trillas.

AZOFRA, M. J. (1999) *Cuestionarios*. Madrid: CIS, col. Cuadernos metodológicos, 26.

## B

BANNY, M.A. y JOHNSON, L.V. (1964) *Classroom and group behaviour: group dynamics in education*. New York: MacMillan [Edición española en Ed. Aguilar, 1970]

BARBERO GARCÍA, M.I. (1999) *Psicometría II. Métodos de elaboración de escalas*. Madrid: UNED, 2ª ed. (1ª ed., 1993).

BARDIN, L.(1977) *L'Analyse de Contenu*. Paris: P.U.F.

BARNES, D. (1976) *From communication to curriculum*. Londres: Penguin.

BARNES, D. Y TODD, F. (1977) *Communication and Learning in Small Groups*. Londres: Routledge and Kegan P.

BARQUÍN RUIZ, J. y SOLA FERNÁNDEZ M. (1998) Las prácticas de enseñanza como elemento de desarrollo. En J. RODRÍGUEZ PULIDO (Coord.) *Congreso Nacional. La formación del profesorado: Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: S. P. ULPGC., 847-853.

BARTHES, R. (1990) *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.

BASSEY, M. (1984) *Organización de la clase en la escuela primaria*. Madrid: Anaya.

BATESON, G. (1985) *Pasos hacia una ecología de la Mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.



BAYER, E. (1984) Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante. En J. M. ESTEVE, *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

BAZARRA, L. ; CASANOVA, O. y GARCÍA UGARTE, J. (2004) *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.

BEARE, H.; CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.

BECK, C. y KOSNIK, C. (2002) Professors and the Practicum: Involvement of University faculty in preservice Practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53, 1, 6-19.

BELLACK, A.A. et al. (1966) *The Language of the Classroom*. New York: Teacher College Press, Columbia University.

BELTRÁN DUARTE, R. y SEPULVEDA RUIZ, M. P. (1998) Posibilidades y límites de la práctica supervisora en la Formación Inicial del Profesorado. En J. RODRÍGUEZ PULIDO (Coord.) *Congreso Nacional. La formación del profesorado: Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: S.P. ULPGC, 641-649.

BELTRÁN, M. (2002) Cinco vías de acceso a la realidad social, en M. G. FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 15-55, 3ª ed. [1ª ed. 1986].

BELTRÁN LLERA, J. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. F. (1985) El clima social de la clase. En BELTRÁN LLERA, J. *Psicología educacional*. Madrid: UNED.

BENNET, N.(1979) *Estilos de enseñanza y progresos de los alumnos*. Madrid: Morata.

BEN-PERETZ, M. (1988) Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En L. M. VILLAR ANGULO (Dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 239-258.

BEN-PERETZ, M. (2003) Kelly's Theory of Personal Constructs as a Paradigm for Investigating Teacher Thinking. En M. KOMPFF and P.M. DENICOLA (Eds.) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 223-229.

BERELSON, B.(1952) *Content Analysis in communication Research*. Glencoe III, Free Press.

BERRY, B. (2001) No shortcuts to preparing good teachers. *Educational Leadership*, 58,8, 32-36.

BERRY, N.T. (1992) *Cómo gerenciar la transformación hacia la Calidad Total*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.

BERTAUX, D. (Com.) (1981) *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. Beverly Hills: Sage.

BERTRÁN VALL, M. P. y GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1988) Formación inicial del profesorado e innovación educativa. Bases para su adecuación. En P. DE VICENTE, O. SÁENZ y M. LORENZO (Eds.) *La formación de los profesores*. Granada: Universidad de Granada, 421-428.

BEYER, L.E. (1984) Field experience ideology and the development of critical reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 36-41.

BEYER, L.E. y ZEICHNER, K. (1990) La educación del profesorado en el contexto cultural: mas allá de la reproducción. En Th. S. POPOKWEITZ (Ed) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia: S. P. Universidad de Valencia, 272-303.

BIDDLE, B. J. y ANDERSON, D. S. (1989) Teoría, Métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza, en M. C. WITTROCK (Dir.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós /MEC, 93-148.

BION, W. R. (1974) *Experiencias en grupo*. Buenos aires: Paidós.

BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J. y TROGNON, A. (1989) *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario*. Madrid: Narcea.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982) *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

BORKO, H. y SHAVELSON, R. J. (1988) Especulación sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L. M. VILLAR ANGULO (Dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 259-275.

BORKO, H. y PUTNAM, R.T. (1996) Learning to teach. En D.C. BERLINER y R.C. CALFEE (Drs.) *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 673-708.

BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

BOURDONCLE, R. (1994) Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 13, 77-96.

BRENNER, M. et al (1985) *The research interview: uses and approaches*. London: Academic Press.

BROMME, R. (2003) On the limitations of the Theory Metaphor for the Study of Teachers' Expert Knowledge. En M. KOMPf and P.M. DENICOLA (Eds.) *Teacher*

*Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 283-293.

BRONFENBRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

BROPHY, J. (1983) Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 633-661.

BROPHY, J. y GOOD, T. (1970) Teacher's communications of differential expectations for children's classroom performance: some behavioural data. *Journal of Educational Teachers*, 61, 356-374.

BROPHY, J. y GOOD, T. (1974) *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Rinehart and Winston.

BROWN, A.F. How to Change What Teachers Think About Teachers: Affirmative Action in Promotion Decisions. En M. KOMPFF and P.M. DENICOLO (Eds.) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 251-261.

BRUNER, J. (1969) *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea.

BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BUENDÍA EISMAN, L. (1992) Técnicas e instrumentos de recogida de datos, en M. LATIESA (Ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada, 201-248.

BULLOUGH, R. (1998) Becoming a Teacher. En B. BIDDLE et al (Eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. London: Kluwer, 79-134.

BUNGE, M. (1973) *La investigación científica*. Madrid: Ariel.

BUTT, R. (2003) Arguments for Using Biography in Understanding Teacher Thinking. En M. KOMPFF and P. M. DENICOLO (Eds.) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 263-269.

## C

CABRERA, F. y otros (1999) La formación del profesorado en educación intercultural. En M. A. ESSOMBA (Coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 75-80.

- CALATAYUD, M. L. y otros (1988) *La construcción de las ciencias físico-químicas*. Valencia: Nau Llivres
- CALDERHEAD, J. (1981) A psychological approach to research on teachers' classroom decision making. *British Educational Research Journal*, 7, 51-57.
- CALDERHEAD, J. (1988) Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. M. VILLAR ANGULO (Dir.) *Conocimientos, creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 21-37.
- CALDERHEAD, J. (1992) Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva. En C. MARCELO y P. MINGORANCE. *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional* (II). Sevilla: Universidad de Sevilla, 9-16.
- CALDERHEAD, J. (1996) Teachers: beliefs and knowledge. En D.C. BERLINER y R.C. CALFEE (Dirs.) *Handbook of educational psychology*. New York: MacMillan, 709-725.
- CALLEJO, J. (1995) *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: CIS-S. XXI.
- CALLEJO, J. (2001) *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CAMACHO, S. y SÁENZ, O. (2000) *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Alcoy: Marfil.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1970) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAMPBELL, J. P. y col. (1970) *Managerial performance and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994) Grupos de discusión, en J.M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 287-316.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1999) Grupos de discusión, en J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 3ª reimp., 287-316.
- CANO GARCÍA, E. (1998) *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- CANTON MAYO, I. (1998) La calidad en la formación del Profesorado. En J. RODRÍGUEZ PULIDO (Coord.) *Congreso Nacional. La formación del profesorado: Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: S. P. ULPGC.
- CAPLOW, Th. (1956) The dynamics of information interviewing. *The American Journal of Sociology*, LXII, 165-171.

CARNICER, J. y FURIÓ, C. (2002) La epistemología docente convencional como impedimento para el cambio. *Investigación en la escuela*, 47, 33-51.

CARTER, K. y DOYLE, W. (1995) Preconceptions in learning to teach. *Educational Forum*, 59(2), 186-195.

CARTER, K. y DOYLE, W. (1996) Personal narrative and life history in learning to teach. En J. SIKULA, T.J. BITTERY y GUYTON, E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. New York: Macmillan, 120-142.

CARTER, K. y ANDERS, D. (1996) Program pedagogy. En F.B. MURRAY (Dir.) *The teacher educator's handbook-Building a knowledge base for the preparation of teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 557-592.

CAZDEN, C.B.(1986) Classroom Discourse. En M. WITTROCK: *Handbook of research on Teaching*. New York: Mac Millan.

CAZDEN, C. B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/ MEC.

CAZDEN, C. B. (1997) El discurso del aula. En M.C. WITTROCK (Comp.) *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/ MEC, 627-709, 1ª reimpresión.

CEA D'ANCONA, M. A. (1992) La encuesta psicosocial (1), en M. CLEMENTE DÍAZ (Coord.) *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: EUDEMA, 264-278.

CEA D'ANCONA, M. A. (2001) *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de intervención social*. Madrid: Síntesis. 3ª Reimpresión.

CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1979) *Three studies of teacher planning* (Research Series nº 55). East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. WITTROCK (Comp.) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Madrid: Paidós/ MEC, 443-533.

CLARK, C.M. (2003) Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking. En M. KOMPFF and P. M. DENICOLO (Eds.) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 211-221.

CLAXTON, G. (1987) *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza.

COHEN, D.K.; McLAUGHLIN, M.W. y TALBERT, J.E. (1993) *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

COHEN, L. y MANION, L. (1985) *Research methods in education*. New Hampshire, USA: Croom Helm, Ltd.

COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLAS BRAVO, M.P. (1997) El análisis cualitativo de datos. En L. BUENDÍA, M. P. COLÁS y F. HERNÁNDEZ, *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill., 288-314.

COLÁS BRAVO, M. P. y BUENDÍA EIXMAN, L. (1994) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 2ª ed.

COLL, C. y COLOMINA, R. (2000) Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) (2000) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza editorial. [1ª ed. 1990], 335-352.

COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Comps.) (2000) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza editorial. [1ª ed. 1990].

COMBS, A. y otros (1979) *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*. Madrid: EMESA.

CONDE, F. (1987) Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 39, 213-224.

CONDE, F. (1990) Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. *REIS*, 51, 91-117.

CONDE, F. (1994) Procesos e instancias de reducción/ formalización de la multidimensionalidad de la red: procesos e institucionalización/ reificación social en la praxis de la investigación social, en J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 97-119.

CONNELLY, F.M. (1972) The functions of curriculum development. *Interchange*, 2/3, 161-177.

CONNELLY, F.M. & BENZ-PERETZ, M. (1980) Teachers' role in using and doing of curriculum development. *Journal of curriculum Studies*, 12 (21), 95-107.

CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D.J. (1984) Personal practical knowledge at bay street school: ritual, personal philosophy and image. En HALKES y OLSEN (Eds.) *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Tilburg: ISATT.

COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S.(1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

COOLEY, C.H.(1909) *Social Organization*. Scribner.

CORNO, L. (1981) Cognitive organizing, in classroom. *Curriculum inquiry*, 11, 359-377.

## CH

CHAMBERS, S.M. (2003) The impact of Length of Student Teaching on the Self-Efficacy and classroom Orientation of Pre-Service Teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association* (San Antonio, TX, February 13-15)

## D

DARLEY, J.M. y FAZIO, R. H. (1980) Expectancy Confirmation Process Arising in the Social Interaction Sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.

DARLING, L. (1995) Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, 8, 597-604.

DAVIS, G. A. y TOMAS, M. A. (1995) *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

DELAMONT, S. (1984) *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz. Colección Diálogos en educación, nº 17.

DE LA TORRE, S. (2001) La comunicación didáctica: Modelos y pautas para la acción. En F. SEPÚLVEDA y N. RAJADELL. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 103-151.

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A. y SANS, A. (1995) *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

DENZIN, N. K. (1970) *The research act*. Chicago: Aldine.

DENZIN, N. K. (1989) *Interpretive Biography*, Newbury Park, California: Sage, Qualitative Research Methods Series, Vol. 17.

DEXTER, L. (1970) *Elite and specialized interviewing*. Evanston: Northwestern University Press.

DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (1992) El perfeccionamiento intercultural de los profesores: una aproximación al desarrollo profesional. En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid: S. E. P., 537-574. (Tomo II).

DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (1998) Vivir en comunión: desde la práctica como aplicación a la práctica como producción del conocimiento. En A. RODRÍGUEZ MARCOS y otros (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 251-262.

DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (1999) La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L. M. VILLAR ANGULO. *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, 53-88.

DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (2002) Cultura e iniciación profesional del docente. En A. MEDINA y F. SALVADOR (Coords.) *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall, 379-403.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1983) Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563-587, Octubre-Diciembre.

DÍAZ-AGUADO, M. J. y BARAJA, A. (1993) *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.

DONCHE, V.; VANHOFF, J., VAN PETEGEM, P. (2003) Beliefs about learning Environments: How Do Student Teachers Think, Reflect and Act Concerning Self Regulated and Cooperative Learning in Flanders (Belgium)?. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (84h, Chicago, IL, April 21-25)

DOYLE, W. (1977) Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.

DOYLE, W. (1979) Classroom Tasks and Student Abilities. En P. PETERSON y H.J. WALBERG *Research on Teaching*. Berkeley: Mc-Cutchan.

DOYLE, W. (1986) Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. En M. CRAHAY y D. LAFONTAINE *L'Art et la Science de l'enseignement*. Bruxelles: Labor.

DRIVER, R. (1988) Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 6 (2), ICE Universidad Autónoma de Barcelona.



DUSEK, J. y JOSEPH, G. (1983) The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75 (3), 327-346.

DUVERGER, M. (1978) *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel, 1ª ed. [ed. Orig. 1961, París: PUF]

## E

EDWARDS, A. y PROTHEROE, I. (2001) Learning to See in Classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, April, Vol. 29 Issue 2.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/ MEC.

EGGLESTON, S. J. (1978) *El docente. Su formación inicial y permanente*. Buenos Aires: Marymar.

EGGLESTON, J. (1979) *Teacher Decision-Making in the Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.

EGIDO GÁLVEZ, I. y otros (1993). Algunas investigaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 12-17

ELASHOFF, J. y SNOW, R. (Eds.) (1971) *Pygmalion reconsidered*. Ohio: Charles A. Jones.

ELBAZ, F.; HOZ, R.; TOMER, Y.; CHAYOT, R.; MAHLER, S.; and YEHESEKEL, N. (2003) The Use of Concept Mapping in the Study of Teachers' Knowledge Structures. En M. KOMPFF and P. M. DENICOLA (Eds.) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 231-239.

ELLIOTT, J. y otros (1986) *Investigación / acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.

ELLIS, S. y ROGOFF, B. (1986) Problem solving in children's management of instruction. En E. C. MUELLER y G. R. COOPER (Comps.) *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.

ERICKSON, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. WITTROCK *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/ MEC, 195-302.

ERLANDSON, D.A., HARRIS, E.L., SKIPPER, B.L. y ALLEN, S.D. (1993) *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1986) Innovación e investigación educativa. *Revista de innovación e investigación educativa*, nº 1.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1986) El pensamiento del profesor y la innovación educativa. En L. M. VILLAR ANGULO (Ed.) *Pensamientos y toma de decisiones de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 185-226.

ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (1984) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

## F

FEIMAN, S. (1979) Technique and inquiry in teacher education: a curricular case study. *Curriculum Inquiry*, 9 (1), 63-79.

FEIMAN, S. (1990) Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. En HOUSTON. *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, 212-233.

FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMAN, M. (1988) Lagunas en las prácticas de enseñanza de los profesores de formación del profesorado. En L. M. VILLAR ANGULO (Dir.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 301-314.

FENSTERMACHER, G. (1994) The Knower and the Known: The Natures of Knowledge in Research on Teaching. En L. DARLING-HAMMOND (Org.) *Review of Research in Education*, 20, Washington, AERA, 3-56.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1998) *Introducción a la investigación psicológica, I*. Madrid: Pirámide.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y MELERO, M. A. (Comps.) (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: S. XXI.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: S. XXI editores.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. A. (1998) Formación del profesorado para el cambio. En J. RODRÍGUEZ PULIDO (Coord.) *Congreso Nacional. La formación del profesorado: Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: S. P. ULPGC., 297-307.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1999) *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: S. XXI (3ª ed.)

FERRAO CANDAU, M. (2004) Formación en/ para una ciudadanía intercultural: aportes desde América Latina. En S. E. P. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Ponencias*. Valencia: Guada Impresores S. L., 249-271.

FILSTEAD, W. J. (1986) Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa, en T. D. COOK y CH. S. REICHARDT (Eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 59-79.

FLANDERS, N. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.

FOWLER, F. J. (1988) *Survey research methods*. Beverly Hills: Sage.

FOX, D. J. (1981) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

FRASSER, B. J. et all (1984) *Assessment of learning environments: Manual for learning environment inventory (LEI) and My Class inventory (MCI)*. Perth: W.A.I.T.

FRASSER, B.J. (1986) *Classroom environment*. London: Croom Helm.

FUÉGUEL, C. (2000) *Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.

FULLER, F. F. (1969) Concerns of teachers: A developmental conceptualisation. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

FULLER, F.F. y BROWN, O.H. (1975) Becoming a Teacher. En K. RYAN (Ed.) *Teacher education*. Chicago: University of Chicago Press.

FURNHAM, A. (1988) *Lay Theories*. London: Pergamon.

## G

GADAMER, H. G. (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

GALGANO, A. (1993) *Calidad Total*. Madrid: Díaz de Santos.

GALLAGHER, J.J. and JENNE, W.C. (1967) The relationship of cognitive style to classroom expressiveness and associated variables. *The journal of Educational Research*, 60. (6), 273-279.

GALLEGO ARRUFAT, M. J. (1991) Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las <Teorías y Creencias de los profesores>. *Revista española de pedagogía*, año XLIX, nº 189, mayo-agosto, pp. 287-325.

GALTON, M. y MOON, B. (1986) *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona: Martínez Roca.

GALTUNG, J. (1967) *Theory and Methods of Social Research*. New York, Columbia: University Press.

GARCÍA FERRANDO, M. (2002) La encuesta, en M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (Comp.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 167-201, 3ª ed. [1ª ed. 1986].

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998) Formación de maestros en Europa. En A. RODRÍGUEZ MARCOS y otros (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 21-37.

GENTO PALACIOS, S. (1996) *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

GERVILLA CASTILLO, A. y otros (1980) *El currículum: fundamentación y modelos. El modelo ecológico*. Málaga: Innovare.

GERVILLA CASTILLO, A. (2002) El maestro de educación infantil y primaria. El perfil del futuro licenciado en Magisterio. En A. NAVARRO JURADO y otros (Coords.) *La universidad en la formación del profesorado: una formación a debate. Congreso Nacional de Educación 2000*. Burgos: Universidad de Burgos, 45-70.

GIL PEREZ, D. (1986) La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las ciencias*. 4 (2). ICE Universidad Autónoma de Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1976) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: MEC.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GIROUX, H. (1985) Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, (mayo), 376-379.

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/ MEC.

- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1990) La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición. En Th. S. POPOKWEITZ (Ed) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia: S.P. Universidad de Valencia, 244-271.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967) *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- GLASSBERG, S. y SPRINTHALL, N.A. (1980) Student teaching: A developmental approach. *Journal of Teacher Education*, 31 (12), 31-38.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. (1959) *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor
- GOMEZ DACAL, G. (1980) *El Centro escolar*. Madrid: Escuela Española.
- GOMEZ MASDEVALL, M. T., MIR i COSTA, V. y SERRATS i PARETAS, M<sup>a</sup> G. (1991) *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ ROSAS, J.L. (1996) Concepciones pedagógicas de los estudiantes de magisterio: más allá del pensamiento del profesor. *Bordón*, 48 (1), pp. 53-71.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995) Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. *Revista Española de Pedagogía*, año LIII, nº 200, enero-abril, pp. 23-43.
- GOOD, T.; COOPER, H. y BLADKEY, S. (1980) Classroom interaction as a function of teacher expectation, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, 72, 378-385.
- GORDEN, R. (1969;1975;1987) *Interviewing. Strategy, Techniques and tactics*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.
- GOTZENS, C. (1984) *Modelos no conductistas de explicación y tratamiento de los problemas de comportamiento en el aula*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona
- GRATHOFF, R.H. (1970) *The structure of social inconsistencies*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- GRAWITZ, M. (1984) *Métodos y técnicas en ciencias sociales*. México: Hispano Europea.
- GREEN, J. (1983) Research of teaching as linguistic process: A State of the Art. *Review of Research in education*, 10, 151-252. Aera, Washington DC.
- GUILFORD, J. P. (1954) *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.

# H

HACKER, W. (1975) *Curriculumplanung und Lehrerrolle*. Weissheim und Basel: Belt Verlag.

HALFPENNY, P. (1979) The Analysis of Qualitative Data. *Sociological Review*, 27, 799-825.

HALL, E. (1971) *La dimensión cachée*. París: Le Seuil.

HARGREAVES, D. (1979) *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.

HEINEMANN, P. (1980) *La pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona: Herder.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1997) La investigación experimental. En L. BUENDÍA, M. P. COLÁS y F. HERNÁNDEZ, *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill., 123-155.

HOMANS, G. C. (1977) *El grupo humano*. Buenos Aires: Eudeba.

HUBER, G. L. (2001) *AQUAD cinco: manual del programa para analizar datos cualitativos*. Schwangau: Verlag Ingeborg Huber.

HUBER, G. L. (2003) Introducción al análisis de datos cualitativos. En A. MEDINA RIVILLA y S. CASTILLO ARREDONDO (Coords.) *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Universitas. 91-129.

HUBER, G.L. and MANDL, H. (2003) Access to Teacher Cognitions: Problems of Assessment and Analysis. En M. KOMPF and P.M. DENICOLO (Eds.) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 271-281.

HUBERMAN (1989) *La vie des enseignants*. París: P.U.F.

HUERTAS, J. A. (1999) Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos. En J. I. POZO y C. MONEREO (Coords.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI / Santillana.

HUERTAS, J. A. y MONTERO, I. (2001) *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: AIQUE.

HUSÉN, T. (1981) *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea.

# I

IBÁÑEZ, J. (1986) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

IBÁÑEZ, J. (1992) *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

IBÁÑEZ, J. (1994) Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas, en M. G. FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (Eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 569-581.

IMBERNON, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.[1998]

ISHLER, R. E.; EDENS, K. Y BERRY, B. W. (1996) Elementary Education. En J. SIKULA (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 2ª ed. A Project of the Association of Teacher Educators. New York: MacMillan, 348-377.

# J

JACKSON, Ph. W. (1996) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JIMÉNEZ LLANOS, A.B. y CORREA PIÑERO, A.D. (2003) Concepciones del profesorado de Educación Infantil y Primaria, Secundaria y Superior sobre la disciplina y la gestión del aula. *Curriculum*, 16, Octubre, pp. 87-104.

JOHNSON, D.W. (1981) Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10, 5-10.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: AIQUE.

JOHNSON, D.W.; MARUYAMA, G.; JOHNSON, R.; NELSON, D. y SKON, L. (1981) Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.

JOYCE, B.R. (1979) Toward a theory of information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3 (4), 66-77.

## K

KAHN, R. L. y CANNELL, C. F. (1974-1977) Entrevista. Investigación social, en D. L. SILLS (Dir.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales, IV*. Madrid: Aguilar, 266-276.

KEMMIS, S. (1987) Critical Reflection. En M. WIDEEN y I. ANDREWS (Eds.) *Staff development for School Improvement*. New York: Falmer Press, 73-90.

KELLEY, H.H. (1972) Causal Schemata and the attribution Process. En E.E. JONES; D. KANOUSE; H.H. KELLEY; R.E. NISBETT; S. VALINS; y B. WEINER (Eds.) *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. New York: General Learning Press.

KELLY, G.A. (1955) *The Psychology of personal constructs*. New York: Norton.

KENT, A.M. (2004) Improving teacher quality through professional development. *Education*, Spring, Vol. 124 Issue 3.

KERLINGER, F. N. (1977) *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

KERLINGER, F. N. (1981) *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana, 2ª ed. [ed. Orig. 1973, New York).

KLEINE, P.F. y SMITH, L. M. (1987) *Personal knowledge, belief systems and educational innovator* (paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington, April).

KNODEL, J. The design and Analysis of Focus Groups Studies, en D. L. MORGAN (Ed.) *Successful focus groups: advancing the state of the art*. Newbury Park (Cal.): Sage.

KOMPF, M. and P. M. DENICOLA (Eds.) (2003) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

KRUEGER, R. A. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

## L

LACASA, P. (1995) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.



- LAING, R. (1967) *The politics of Experience and the Bird of Paradise*. London: Penguin.
- LANDSHEERE de, G. (1977) *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana. Colección Aula XXI, educación abierta.
- LANG, M., DAY, C. y Cols (1999) Teacher Professional Development in the Contest of Curriculum Reform. En M. LANG and cols (Eds.) *Changing Schools / Changing practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Lovaina: Garant, 121-131.
- LATIESA, M. (1991) La pluralidad metodológica, en M. LATIESA (Ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada, 83-106.
- LATIESA, M. (2002) Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- LEVINSON, D.J., DARROW, C.N., KLEIN, E.B., LEVINSON, S.H. y McKEE, B. (1978) *The seasons of a man's life*. New York: Random House.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. y WHITE, R.K. (1939) *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates*.
- LIKERT, R.A. (1932) A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5-53.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1984) *Didáctica: Metodología de la investigación*. Madrid: UNED.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994) *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LÓPEZ, M. (2001) *La enseñanza en aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LORTIE, D.C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LOSCERTALES, F. (1992) La clase escolar como grupo. El desempeño de roles. En A. GUIL BOZAL (Coord.) *La interacción social en educación. Una introducción a la Psicología social de la educación*. Sevilla: SEDAL, 187-214.
- LOUGHLIN, C. E. y SUINA, J. H. (1987) *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- LOWYCK, J. (2003) Teacher thinking and Teacher routines: A bifurcation? En M. KOMPFF and P. M. DENICOLO (Eds.) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 101-110.

LOWYCK, J. (2003) Post-interactive Reflections of Teacher: A critical Appraisal, En M. KOMPf and P. M. DENICOLO (Eds.) *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 295-306.

LUCAS, A. De (1992) *Actitudes y representaciones sociales de la Comunidad de Madrid en relación con los Censos de Población y Vivienda de 1991*. Madrid: Consejería de Economía.

## LL

LLINARES CISCAR, S. (1992) Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En C. MARCELO GARCÍA (Coord.) *La investigación sobre formación del profesorado: "Métodos de investigación y análisis de datos"*. Irala: Cincel, S.A., 57-77.

## M

MANGOLD, W. (1973) Discusiones de grupo, en R. KÖNING *Tratado de sociología empírica*. Madrid: Tecnos.

MARCELO GARCÍA, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

MARCELO GARCÍA, C. (1991) *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: MEC

MARCELO GARCÍA, C. (1992) Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid: S. E. P., 501-535. (Tomo II).

MARCELO GARCÍA, C. (1998) Modelos de colaboración entre la Universidad y las escuelas en la Formación Inicial del profesorado. En A. RODRÍGUEZ MARCOS y otros (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 241-250.

MARCELO GARCÍA, C. (2000) El profesor de enseñanza Primaria. En S. E. P. *XII Congreso Nacional de Pedagogía y I Iberoamericano. Hacia el tercer milenio. Cambio educativo y educación para el cambio. Tomo I*. Madrid, 26-30 de Septiembre. Madrid: Fareso, S.A., 391-420.

MARCELO GARCÍA, C. (2003) Formación inicial y permanente del profesorado en España. Los cambios necesarios. En CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA LA MANCHA (Ed.) *III Jornadas de reflexión y debate. La profesión docente: situación actual y perspectivas*. Madrid: C. E de CLM, 191-202.

MARTÍN CRIADO, E. (1991) Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso, en M. LATIESA (Ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social. Ensayos típicos*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, 187-212.

MARTÍN CRIADO, E. (1997) El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, 79, 81-112.

MARTÍNEZ OLMO, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.

MARTÍNEZ, A. (2001) La organización del aula y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En F. SEPÚLVEDA y N. RAJADELL. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 351-392.

MARRERO ACOSTA, J. (1991) Teorías implícitas del profesorado y curriculum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, Noviembre.

MAURI, M. T. y SOLÉ, I. (2000) La formación psicológica del profesor. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza, 455-462.

McCRACKEN, G.D. (1988) *The long interview*. Beverly Hills, California: Sage

McCROSKEY, J.C. y RICHMOND, V.P. (1983) Power in the Classroom I: Teacher and Student Perceptions. *Communication Education*, 32, 175-184.

McGUIGAN, F. J. (1977) *Psicología experimental: enfoque metodológico*. México: Trillas.

MEDINA RIVILLA, A. (1985) El agrupamiento de los alumnos, en J. BELTRÁN LLERA (Dir.), *Psicología Educacional*. Madrid: UNED.

MEDINA RIVILLA, A. (1988) *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

MEDINA RIVILLA, A. (1989) El clima social del centro y del aula. En Q. MARTÍN MORENO *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.

MEDINA RIVILLA, A. (1992) La formación del profesorado ante las exigencias de los programas europeos. En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid: S. E. P., 465-500. (Tomo II).

MEDINA RIVILLA, A. (1995) Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2), 143-160.

MEDINA RIVILLA, A. (2001) *El clima social del centro educativo*. Madrid: UNED.

MEDINA RIVILLA, A. (2001) Formación del profesorado: modelos y prácticas formativas en el centro y aula. En F. SEPÚLVEDA y RAJADELL, N. (Coords.) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 426-461.

MEDINA RIVILLA, A. (2001) La interacción didáctica: procesos sociocomunicativos en el centro y en el aula. En F. SEPÚLVEDA y N. RAJADELL (Coords.) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 153-183.

MEDINA RIVILLA, A. (2003) La interacción didáctica en el aula: El clima sociocomunicativo. En A. MEDINA; J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y M. L. SEVILLANO GARCÍA (Coords.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas, II*. Madrid: Universitas, 599-639.

MEDINA RIVILLA, A. (2003) Teorías de la enseñanza. En A. MEDINA; J. L. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ y M. L. SEVILLANO GARCÍA (Coords.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum en las Instituciones Educativas I*. Madrid: Universitas, 387-422.

MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, C. (1998) Formación Inicial del profesorado de educación infantil y educación primaria. En A. RODRÍGUEZ MARCOS y otros (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 142-168.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1999) Formación del profesorado para la interculturalidad. *Revista de Educación XXI*, (I).

MEDINA RIVILLA, A. y SEVILLANO GARCÍA, M. L (Coords.) (1990) *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

MERTON, R.K. (1984) The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.

MEYER, W.J. (1985) Summary, integration, and prospective. En J. DUSEK (Ed.) *Teacher expectance*. Hillsdale: LEA.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1984) *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A.M. (1994) *Qualitative data analysis. An Expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup>. Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

- MILLAR, R., CRUTE, V. y HARGIE, O. (1992) *Professional interviewing*. London: Routledge
- MINGORANCE DÍAZ, P. (1991) *Metáfora y pensamiento profesional*. Sevilla: G. I. D. Universidad de Sevilla. Col. Monografías, 6.
- MOLINER, M. (1984) *Diccionario de usos del español*. Madrid: Gredos.
- MONTAGNER, H. (1986) Les systèmes relationnels et les rythmes biologiques du jeune enfant accueilli en crèche a l'école élémentaire. En M. GRAHAY y D. LAFONTAINE. *L'art et la science de l'enseignement*. Bruselas: Labour, 201-232.
- MOOS, R.H. (1978) Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70.
- MOOS, R.H. y TRICKETT, E. (1974) Social environment of junior and high School Classroom. *Journal of Educational Psychology* 65 (1), 93-102.
- MORGAN, D.L. (1988) *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- MORGAN, D.L. (1991) *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park (Cal.): Sage.
- MORGAN, D.L. (1998) *Planning Focus Group*. Thousand Oaks: Sage.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1988) ¿Qué podemos aprender del pensamiento?, en L. M. VILLAR ANGULO (Dir.) *Conocimientos, creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 225-237.
- MOYSER, G. (1988) Non-standardized interviewing in elite research, en R.G. BURGUESS (Comp.) *Studies in qualitative research, I*. Greenwich: JAI Press, 109-136.
- MUCCHIELLI, R (1969) *La dinámica de grupos*. Madrid: Ibérico europea de ediciones.
- MUCCHIELLI, R. (1978) *La entrevista en grupo*. Bilbao: Mensajero.
- MUMBY, M. (1988) investigaciones sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y la práctica profesionales. En L. M. VILLAR (Ed.) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 63-86.

## N

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (1974) *The American public-school teacher*. Washington DC: Author. (Research Report 1967-R4).

NAVARRO, P. y DÍAZ, C. (1999) Análisis de contenido, en J. M. DELGADO y J. Gutiérrez (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 177-224.

NICKEL, H. (1981) *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.

NOYA MIRANDA, F. (1999) Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social, en J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 121-140.

NUNNALLY, J.C. (1978) *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

## O

OCDE (1991) *OECD Minister Discuss Education in Modern Society*. París.

OJA, S.N. y HAM, M.C. (1984) A cognitive-developmental approach to collaborative action research with teachers. *Teachers College Record*, 86, 171-192.

OLIVA, F. Y HENSON, K. T.(1983) ¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales en la enseñanza? En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 356-363.

ORDEN HOZ, A. de la (1974) Implicaciones pedagógicas en el diseño y organización del espacio escolar. *Revista de Educación*, 233-234.

ORDEN HOZ, A. de la (1975) *El agrupamiento de los alumnos*. ICE Universidad Complutense de Madrid.

ORTÍ, A. (1992) La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo, en M. GARCÍA FERRANDO y otros (Comps.) *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza, 171-203.

ORTÍ, A. (2002) La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo, en M. GARCÍA FERRANDO y otros (Comps.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 219-282, 3ª ed. [1ª ed., 1986].

ORTÍ, A. (1994) La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social, en J. M. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 85-95.

## P

PADUA, J. (1979) *Técnicas de investigación aplicada a las Ciencias Sociales*. México: F. C. E.

PAGÉS, J. (1998) ¿Qué maestros necesitamos para hacer frente a los retos del futuro? En A. RODRÍGUEZ MARCOS y otros (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 325-335.

PAJARES, M.F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol.62, 3, 307-332.

PATTON, M.Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

PAYNE, R. Y PUGH, D.S. (1976) Organizational structure and climate. En M. DUNCE (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

PEINADO, A., PORTERO, P. y PEREÑA, F. (1992) *La cultura del alcohol entre los jóvenes de Madrid*. Madrid: Consejería de Salud de la Comunidad de Madrid.

PEIRÓ, J. M.; LUQUE, O.; MELIÁ, J. y LOSCERTALES, F. (1991) *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar.

PERERA SANTANA, A. y RAMON MOLINA, E. (1998) La formación del Profesorado desde la Interdisciplinariedad y la Colaboración. En J. RODRÍGUEZ PULIDO (Coord.) *Congreso Nacional. La formación del profesorado: Evaluación y calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: S. P. ULPGC., 761-769.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1983) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. GIMENO Y A. PÉREZ GÓMEZ *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 95-138.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1985) *La comunicación didáctica*. Málaga: Universidad de Málaga.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995) La función y formación del profesor/ a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. GIMENO y A. I. PÉREZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 398-429. 4ª ed.

- PEREZ JUSTE, R. (1983) *Instrumentos y Técnicas de análisis de datos en Pedagogía Experimental. Adaptación*. Madrid: UNED.
- PEREZ SERRANO, G. (1984) *El análisis de contenido de la prensa. La imagen de la Universidad a distancia*. Madrid: UNED.
- PETERSON, P. L. y BARGER, S. A. (1985) Attribution Theory and Teacher Expectancy. En J. B. DUSEK; V. C. HALL and W. J. MEYER (Eds.) *Teacher Expectancies*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 159-184.
- PETERSENS, W. (1976) *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.
- PFEIFFER, HESLIN, JONES (1976) *Instrumentation in human relations training*. La Jolla: University of California.
- PICK, J. y LOPEZ, Y. (1979) *Cómo investigar en Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- PINEAULT, R. y DAVELUY, C. (1990) *La planificación sanitaria. Conceptos, métodos y estrategias*. Barcelona: Masson y SG.
- PITTARD, M. M. (2003) Developing Identity: The transition from Student to Teacher. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 21-25).
- POPE, M. (1988) Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En L. M. VILLAR ANGULO (Dir.) *Conocimientos, creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 149-174.
- POPKEWITZ, Th. S. (1990) Ideología y formación social en la educación del profesorado. En Th. S. POPOKWEITZ (Ed) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia: S. P. Universidad de Valencia, 6-34.
- POPPER, K. (1977) *La Lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- POSTIC, M. (1982) *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- POSTIC, M. (1988) Evolución de los fines y métodos de observación y evaluación en la formación de profesores. En A. VILLA (Coord.) *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 198-210.
- POZO, I. y CARRETERO, M. (1987) Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas. ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y aprendizaje*, 38, 35-52.
- POZO, I. y otros (1992) Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y aprendizaje*, 57, 3-21.



PUTNAM, R. y BORKO, H. (1998) Teachers Learning: Implications of New Views of Cognition. En B. BIDDLE et al (Eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. London: Kluwer, 1223-1296.

## R

REICHARDT, C.S. y COOK, T.D. (1979) Beyond qualitative versus quantitative methods. En T. D. COOK y C. S. REICHARDT (Comps.) *Qualitative and Quantitative Methods in Social Research*. Beverly-Hills: Sage.

RICHARDS, L. y RICHARDS, T. (1994) Using Computers in qualitative research, en N.K. DENZIN y Y. LINCOLN *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California: Sage, 445-462.

RICHARDSON, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. SIKULA, T.J. BITTERY y GUYTON, E. (eds.) *Handbook of research on teacher education*. 2ª ed. New York: Macmillan, 102-119.

RICHARDSON, S. DHRENWEND, B.S. y KLEIN, D. (1965) *Interviewing: its forms and functions*. New York: Basic Books.

RIST, R. (1970) Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.

RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor. Col. Aprendizaje, XCIII.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985) *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.

RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1986) La muestra: Teoría y aplicación, en M. G. FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (Eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 269-302.

ROGOFF, B. (1993) *Aprendices de pensamiento*. Barcelona: Paidós.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980) *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1997) *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS. 2ª ed. 1999.

RYAN, G.; TOOHEY, S. y HUGHES, CH. (1996) The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review. *Higher Education*, vol. 31, 355-377.

# S

SAINZ, E. (1991) El cuestionario en los sondeos de opinión, en M. LATIESA (Ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada: Universidad de Granada, 291-309.

SÁNCHEZ CERESO, S. (Dir.) (1983) *Diccionario de las Ciencias de la educación*. Madrid: Diagonal/ Santillana.

SÁNCHEZ ROMERO, C. (2003) Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En A. MEDINA RIVILLA y S. CASTILLO ARREDONDO (Coords.) *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales*. Madrid: Universitas.

SANCHO, J. y HERNÁNDEZ, F. (1981) *La interacción ambiental en el parvulario*. ICE U. De Barcelona.

SANDIN, B. (1985) La entrevista psicológica, en J. F. MORALES (Coord.) *Metodología y Teoría de la Psicología*. Madrid: UNED.

SANTOS GUERRA, M..A. (2001) *La Escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2ª ed.

SARRAMONA, J. (1980) Metodología de los Sistemas a Distancia. *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. 6 nº 3-4, 252-269.

SCHATZMAN, L. Y STRAUSS, A. (1973) *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

SCHÖN, D.A. (1983) *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/ MEC.

SCHUBAUER-LEONI, M. L. y GROSSEN, M. (1993) Negotiating The Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education*, 8, (4), 451-471.

SCHULMAN, L. (1986) Paradigms and research Programs in the study of teaching: A contemporary Perspectives. En M. WITTROCK *Handbook of research on teaching*. New York: Mac Millan.

SCHULTZ, W. (1981) *Unterrichtsplanung*. Munchen: Urban and Schwarzenberg.

SCHUTZ, W.C. (1952) Reliability, ambiguity and content analysis. *Psychological Review*, 59, 119-129.

SELLTIZ, C. et all. (1981) *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.

SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1981) Research on Teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

SHAVELSON, R. Y BOLUS, R. (1982) Self-concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 372-419.

SHAW, M. E. (1980) *Dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

SHULMAN, L. S. (1986) Those who understand: Knowledge grows in teaching. *Educational Research*, 15 (2), 4-14.

SHULMAN, L. S. (1989) Paradigmas y programas de investigación e el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. WITROCK (Ed.) *La investigación de la enseñanza, I*. Madrid: Paidós/ MEC, 9-91.

SHULMAN, L.S. y ELSTEIN, A.S. (1975) Studies of problem-solving, judgment and decision-making: implications for educational research, en KERLINGER, F.N. (Ed.) *Review of Research in Education*, 3. Itaca, Illinois: Peacock.

SIEGEL, S. (1976) *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.

SIERRA BRAVO, R. (1982) *Técnicas de Investinaci6n social*. Madrid: Paraninfo.

SILVA, F. (1998) La entrevista, en R. FERNÁNDEZ BALLESTEROS (Ed.) *Introducción a la evaluación psicológica, I*. Madrid: Pirámide, 252-278. [1ª ed., 1992]

SILVERMAN, D. (1985) *Quality Methodology and Sociology: describing the social world*. Aldershot: Gower.

SIMON, A. y BOYER, E.G. (Eds.) (1967) *Mirrors for behaviour III: an anthology of observation instruments*. Rives Mill Road, Wyncote, Pennsylvania: Communication Materials Centre. [3ª ed., 1973]

SINCLAIR, J.M. y COULTHARD, R.M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.

SLAVIN, R. E. (1999) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: AIQUE.

SMAGORINSKY, P.; COOK, I.; MOORE, C.; JACKSON, A.; FRY, P. (2004) Tensions in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, Jan/ Feb., Vol. 55 Issue 1.

SMITH, B.O. (1980) *A design for a school of pedagogy*. Washington: Department of Education.

SMYTH, W. J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40,2,2-9.

SORENSEN, A.G. et All (1963) Divergent concepts of teacher role: an approach to the measurement of teacher effectiveness. *Journal of educational Psychology*, Vol. 54, 287-294.

SPRINTHALL, N.A. y THIES-SPRINTHALL, L. ( 1983) The teacher as an adult learning: A cognitive-developmental view. En G. A. GRIFFIN (Ed.) *Staff development*. Chicago: University of Chicago Press.

STENHOUSE, L. (1970) *Humanities Curriculum Project: An Introduction*. The School Council/ Nuffield Foundation. Londres: Heinemann Educational Books.

STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.

STEWART, D. W. y SHAMDASANI, P. N. (1990) *Focus groups. Theory and practice*. London: Sage.

STUBBS, M. (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

STUBBS, M. y DELAMONT, S. (1978) *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-tau.

SUDMAN, S. y BRADBURN, N. M. (1987) *Asking questions*. San Francisco: Jossey-Bass.

## T

TANNER, L. N. (1980) *La disciplina en la enseñanza y en el aprendizaje*. México: Interamericana.

TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

TARDIF, M. Y GAUTHIER, C. (1999) *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

TAYLOR S. J. y BOGDAN, R. (1987; 2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

TAYLOR, P. A. (2001) Good News and Bad News: A Comparison of Teacher Educators' and Preservice Teachers' Beliefs about Diversity Issues. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Seattle, WA, April 10-14)

TENBRINK, T. D. (1988) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, 3ª ed. (1ª ed., 1981).

TESCH, R. (1990) *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.

THOMPSON, A. (1992) Teacher's Beliefs and Conceptions: A synthesis of the Research. En D. GROUWS (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: MacMilan.

TILLEMA, H. H. (2000) Belief Change towards Self-Directed Learning in Student Teachers: Immersion in Practice or Reflection on Action. *Teaching and Teacher Education*, V.16, nº 5-6, p. 575-591, Jul-Aug.

TILLEMA, H. H. y KNOL, W.E. (1997) Promoting Student Teacher Learning through Conceptual Change or Direct Instruction. *Teaching and Teacher Education*, V. 13, nº 6, p. 579-595, Aug.

TITONE, R. (1986) *El lenguaje en la interacción didáctica: teoría y modelos de análisis*. Madrid: Narcea.

TOM, A. (1984) *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Longman.

TOM, A. R. (1985) Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), 35-44.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1996) La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Ph. W. JACKSON. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 4ª ed., 11-26.

TURNER, R. (1962) Role-Taking: process versus conformity. En A.M.ROSE: *Human Behaviour and social Processes*. Routledge y Kegan Paul.

## V

VALLES MARTÍNEZ, M. S. (1992) La entrevista psicosocial, en M. CLEMENTE DÍAZ (Coord.) *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: EUDEMA, 246-263.

- VALLES MARTÍNEZ, M. S. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VAN DALEN, D. y MEYER, W. (1981) *Manual de técnicas de la investigación social*. Barcelona: Paidós.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984) *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- VAYER, P. y otros (1993) *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*. Barcelona: Paidós.
- VEENMAN, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- VEENMAN, S. (1988) El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. VILLA (Coord.) *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 39-68.
- VICENTE BURGOA, V. (1995) *Palabras y creencias. Ensayo crítico acerca de la comunicación humana y de las creencias*. Murcia: Universidad de Murcia.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1984) Interacción didáctica. En S. DELAMONT *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Ed.) (1986) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988) Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas en clase. En A. VILLA (Coord.) *Perspectivas y problemas de la formación docente*. Madrid: Narcea, 149-174.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1988) Evaluación Diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. En L. M. VILLAR ANGULO (Dir.) *Conocimientos, creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 197-224.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990) Paradigmas de formación del profesorado. En A. MEDINA y M. L. SEVILLANO (Coords.) *Didáctica-Adaptación. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación. (II)*, 499-526.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1992) Formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa. En SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid: S. E. P., 441-464. (Tomo II).
- VILLAR ANGULO, L. M. (1998) Formación práctica de los maestros. En A. RODRÍGUEZ MARCOS y otros (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 263-280.

VILLAR ANGULO, L. M (1999) Teoría fundamentada de una enseñanza reflexiva. En L. M. VILLAR ANGULO (Coord.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero, 119-148. 3ª ed.

VILLAR ANGULO, L. M. y MARCELO, C. (1985) Estudio y evaluación del ambiente escolar en relación a otras variables. Contextualización del rendimiento escolar. *Bordón*, 257.

VISAUTA VINACUA, B. (1989) *Técnicas de Investigación Social, I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU.

VISAUTA VINACUA, B. (2002) *Análisis estadístico con SPSS 11.0 para Windows. Volumen I. Estadística básica*. Madrid: McGraw-Hill. 2ª ed.

VISAUTA VINACUA, B. y MARTORI CAÑAS, J.C. (2003) *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Volumen II. Estadística multivariante*. Madrid: McGraw-Hill. 2ª ed.

## W

WALBERG, H. J. (1984) Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41 (8), 19-27.

WALBERG, G. J. and ANDERSON, G.H. (1968) Classroom climate and individual Learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 144-149.

WALKER, R. (1989) *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WATKINS, C. y WAGNER, P. (1991) *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el Marco Global del Centro*. Barcelona: Paidós.

WATZLAWICK, P. y WEAKLAND, J. (1981) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

WEBB, N. M. (1989) Guest editor's preface. *International Journal of Educational Research*, 13, 5-7.

WEBB, E. J., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D. y SECHREST, L. (1966) *Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.

WEINSTEIN, C. S. (1977) Modifying student behaviour in an open classroom through changer in the physical design. *American Educational Research Journal*, 14, 3.

WEISS, R. (1994) *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.

WEITZMAN, E. A. y MILES, M. B. (1995) *Computers programs for qualitative data analysis*. London: Sage.

WERTSCH, J. V. (1979) From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

WERTSCH, J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

WHITWORTH, J. M. (1996) Student Teachers: Outsiders in Curriculum Reform? *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching* (69<sup>th</sup>, St. Louis, MO, April)

WIDEEN, M.; MAYER-SMITH, J. & MOON, B. (1998) A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.

WITTROCK, M.C. (ed.) (1986) *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Col. Temas de educación. Barcelona: Paidós/ MEC.

WOOD, D. J. (1980) Teaching the young children: some relationships between social inter-action, language, and thought. En D. R. OLSON (Ed.) *The social foundations of language and thought*. New York: Norton.

WOOD, D.J.; WOOD, H.A. y MIDDLETON, D. J. (1978) An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioural Development*, 1, 131-147.

WOODSON, M. S. (1968) Effect of class size as measured by and achievement test criterion. *Research Bulletin*, 8, 2.

## Y

YINGER, R. J. (1986) Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. En VILLAR, L. M. *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Universidad de Sevilla, 113-141.

YINGER, R. (1991) *Working Knowledge in Teaching*, paper presented at the ISATT Conference.



YINGER, R. J. y CLARK, C. M. (1988) El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L. M. VILLAR ANGULO (Dir.) *Conocimientos, creencias y Teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 175-195.

## Z

ZABALZA, M. A. (1984) El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional. *Enseñanza*, 2, 9-38.

ZABALZA, M. A. (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (1988) La práctica, el práctico, las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores. *Formación práctica de los profesores*. Departamento de Didáctica. Universidad de Santiago.

ZABALZA, M. A. (1988) *Los diarios de clase como documentos para estudiar los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Tórculo.

ZABALZA, M. A. (1996) *Calidad en la educación Infantil*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (1998) El Practicum en la formación de los maestros. En A. RODRÍGUEZ MARCOS y otros (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea, 169-202.

ZAVATTINI, G. C. (1977) Dalla monade al sistema: Saggio sull'approccio relazionale di Palo Alto. En G. C. ZAVATTINI; C. Del MIGLIO e M. OLIVETTI. *Psicología di contesto e diagnosi della personalità*. Roma: Bulzoni, 7-44.

ZEICHNER, K.M. (1983) Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV, 3, 3-9.

ZEICHNER, K. M. (1988) Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. En A. Villa (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 110-127.

ZEICHNER, K. M. (1990) Traditions of reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*.

ZEICHNER, K.M. y LISTON, D. (1987) Teaching student Teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-47.

ZEICHNER, K. M. y TABCHNICK, B. R. (1985) The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11 (1), 1-25.

ZELLER, R. A. (1993) Focus group research on sensitive topics: Setting the agenda without setting the agenda, en D.L. MORGAN (ed.) *Successful focus groups: advancing the state of the art*. Newburg Park, California: Sage, 167-183.

ZIMMERMANN, D. (1987) *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid: MEC/ Morata.

## **Apéndice A**

**Frecuencias absolutas y porcentajes de respuestas de los items del Inventario de Creencias sobre la Interacción Profesor-alumno en el aula.**

ITEM		TOTAL		Educación Primaria		Educación Física		Educación Musical		Lenguas Extranjeras	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	CA	173	39.6	44	32.4	58	48.7	32	35.2	39	42.9
	A	235	53.8	84	61.8	58	48.7	49	53.8	44	48.4
	NAD	18	4.1	3	2.2	1	8	8	8.8	6	6.6
	D	11	2.5	5	3.7	2	1.7	2	2.2	2	2.2
	CD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	CA	258	59	66	48.5	77	64.7	51	56	64	70.3
	A	152	34.8	55	40.4	38	31.9	34	37.4	25	27.5
	NAD	15	3.4	8	5.9	3	2.5	3	3.3	1	1.1
	D	11	2.5	6	4.4	1	0.8	3	3.3	1	1.1
	CD	1	0.2	1	0.7	0	0	0	0	0	0
3	CA	224	51.3	56	41.2	61	51.3	57	62.6	50	54.9
	A	197	45.1	76	55.9	56	47.1	27	29.7	38	41.8
	NAD	12	2.7	3	2.2	2	1.7	5	5.5	2	2.2
	D	3	0.7	1	0.7	0	0	1	1.1	1	1.1
	CD	1	0.2	0	0	0	0	1	1.1	0	0
4	CA	100	22.9	31	22.8	23	19.3	23	25.3	23	25.3
	A	260	59.5	82	60.3	69	58	58	63.7	51	56
	NAD	49	11.2	13	9.6	16	13.4	7	7.7	13	14.3
	D	26	5.9	9	6.6	11	9.2	2	2.2	4	4.4
	CD	2	0.5	1	0.7	0	0	1	1.1	0	0
5	CA	154	35.2	50	36.8	35	29.4	34	37.4	35	38.5
	A	188	43	52	38.2	60	50.4	34	37.4	42	46.2
	NAD	43	9.8	19	14	6	5	11	12.1	7	7.7
	D	34	7.8	9	6.6	15	12.6	7	7.7	3	3.3
	CD	18	4.1	6	4.4	3	2.5	5	5.5	4	4.4
6	CA	170	38.9	44	32.4	49	41.2	32	35.2	45	49.5
	A	209	47.8	72	52.9	52	43.7	47	51.6	38	41.8
	NAD	33	7.6	10	7.4	10	8.4	9	9.9	4	4.4
	D	18	4.1	5	3.7	7	5.9	3	3.3	3	3.3
	CD	7	1.6	5	3.7	1	0.8	0	0	1	1.1
7	CA	182	41.6	54	39.7	52	43.7	41	45.1	35	38.5
	A	218	49.9	62	45.6	60	50.4	43	47.3	53	58.2
	NAD	18	4.1	9	6.6	4	3.4	3	3.3	2	2.2
	D	15	3.4	8	5.9	2	1.7	4	4.4	1	1.1
	CD	4	0.9	3	2.2	1	0.8	0	0	0	0
8	CA	109	24.9	26	19.1	31	26.1	21	23.1	31	34.1
	A	212	48.5	63	46.3	62	52.1	43	47.3	44	48.4
	NAD	78	17.8	30	22.1	14	11.8	21	23.1	13	14.3
	D	32	7.3	15	11	11	9.2	4	4.4	2	2.2
	CD	6	1.4	2	1.5	1	0.8	2	2.2	1	1.1
9	CA	249	57	62	45.6	73	61.3	57	62.6	57	62.6
	A	148	33.9	58	42.6	37	31.1	25	27.5	28	30.8
	NAD	17	3.9	6	4.4	4	3.4	3	3.3	4	4.4
	D	17	3.9	9	6.6	5	4.2	3	3.3	0	0
	CD	6	1.4	1	0.7	0	0	3	3.3	2	2.2

ITEM		TOTAL		Educación Primaria		Educación Física		Educación Musical		Lenguas Extranjeras	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10	CA	305	69.8	86	63.2	86	72.3	62	68.1	71	78
	A	115	26.3	45	33.1	26	21.8	27	29.7	17	18.7
	NAD	14	3.2	4	2.9	6	5	1	1.1	3	3.3
	D	3	0.7	1	0.7	1	0.8	1	1.1	0	0
	CD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	CA	238	54.5	68	50	66	55.5	48	52.7	56	61.5
	A	161	36.8	55	40.4	43	36.1	33	36.3	30	33
	NAD	28	6.4	12	8.8	7	5.9	6	6.6	3	3.3
	D	7	1.6	1	0.7	2	1.7	2	2.2	2	2.2
	CD	3	0.7	0	0	1	0.8	2	2.2	0	0
12	CA	210	48.1	65	47.8	55	46.2	42	46.2	48	52.7
	A	149	34.1	45	33.1	41	34.5	31	34.1	32	35.2
	NAD	32	7.3	10	7.4	10	8.4	7	7.7	5	5.5
	D	28	6.4	11	8.1	8	6.7	6	6.6	3	3.3
	CD	18	4.1	5	3.7	5	4.2	5	5.5	3	3.3
13	CA	301	68.9	88	64.7	84	70.6	58	63.7	71	78
	A	123	28.1	42	30.9	33	27.7	28	30.8	20	22
	NAD	10	2.3	5	3.7	2	1.7	3	3.3	0	0
	D	3	0.7	1	0.7	0	0	2	2.2	0	0
	CD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	CA	169	38.7	55	40.4	43	36.1	32	35.2	39	42.9
	A	209	47.8	61	44.9	66	55.5	42	46.2	40	44
	NAD	48	11	14	10.3	6	5	16	17.6	12	13.2
	D	9	2.5	4	2.9	4	3.4	1	1.1	0	0
	CD	2	0.5	2	1.5	0	0	0	0	0	0
15	CA	163	37.3	55	40.4	42	35.3	33	36.3	33	36.3
	A	210	48.1	66	48.5	62	52.1	38	41.8	44	48.4
	NAD	48	11	11	8.1	11	9.2	13	14.3	13	14.3
	D	13	3	3	2.2	3	2.5	6	6.6	1	1.1
	CD	13	0.7	1	0.7	1	0.8	1	1.1	0	0
16	CA	179	41	59	43.4	45	37.8	33	36.3	42	46.2
	A	225	51.5	68	50	67	56.3	44	48.4	46	50.5
	NAD	26	5.9	8	5.9	5	4.2	11	12.1	2	2.2
	D	5	1.1	1	0.7	1	0.8	2	2.2	1	1.1
	CD	2	0.5	0	0	1	0.8	1	1.1	0	0
17	CA	65	14.9	19	14	22	18.5	12	13.2	12	13.2
	A	192	43.9	51	37.5	55	46.2	46	50.5	40	44
	NAD	169	38.7	63	46.3	40	33.6	30	33	36	39.6
	D	9	2.1	2	1.5	2	1.7	3	3.3	2	2.2
	CD	2	0.5	1	0.7	0	0	0	0	1	1.1
18	CA	85	19.5	23	16.9	24	20.2	21	23.1	17	18.7
	A	253	57.9	74	54.4	68	57.1	50	54.9	61	67
	NAD	55	12.6	21	15.4	13	10.9	14	15.4	7	7.7
	D	32	7.3	13	9.6	11	9.2	5	5.5	3	3.3
	CD	12	2.7	5	3.7	3	2.5	1	1.1	3	3.3

ITEM		TOTAL		Educación Primaria		Educación Física		Educación Musical		Lenguas Extranjeras	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19	CA	258	59	71	525.2	72	60.5	59	64.8	56	61.5
	A	166	38	57	41.9	44	37	31	34.1	34	37.4
	NAD	6	1.4	3	2.2	2	1.7	1	1.1	0	0
	D	6	1.4	5	3.7	1	0.8	0	0	0	0
	CD	1	0.2	0	0	0	0	0	0	1	1.1
20	CA	305	69.8	93	68.4	79	66.4	69	75.8	64	70.3
	A	125	28.6	40	29.4	37	31.1	21	23.1	27	29.7
	NAD	4	0.9	1	0.7	2	1.7	1	1.1	0	0
	D	3	0.7	2	1.5	1	0.8	0	0	0	0
	CD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	CA	212	48.5	57	41.9	62	52.1	40	44	53	58.2
	A	198	45.3	70	51.5	53	44.5	40	44	35	38.5
	NAD	23	5.3	6	4.4	4	3.4	10	11	3	3.3
	D	4	0.9	3	2.2	0	0	1	1.1	0	0
	CD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	CA	96	22	31	22.8	26	21.8	16	17.6	23	25.3
	A	244	55.8	73	53.7	69	58	50	54.9	52	57.1
	NAD	39	8.9	14	10.3	10	8.4	7	7.7	8	8.8
	D	51	11.7	14	10.3	14	11.8	17	18.7	6	6.6
	CD	7	1.6	4	2.9	0	0	1	1.1	2	2.2
23	CA	54	12.4	21	15.4	16	13.4	6	6.6	11	12.1
	A	227	51.9	62	45.6	59	49.6	53	58.2	53	58.2
	NAD	68	15.6	28	20.6	17	14.3	10	11	13	14.3
	D	79	18.1	24	17.6	22	18.5	19	20.9	14	15.4
	CD	9	2.1	1	0.7	5	4.2	3	3.3	0	0
24	CA	266	60.9	78	57.4	69	58	58	63.7	61	67
	A	158	36.2	54	39.7	44	37	32	35.2	28	30.8
	NAD	8	1.8	2	1.5	4	3.4	0	0	2	2.2
	D	3	0.7	1	0.7	2	1.7	0	0	0	0
	CD	2	0.5	1	0.7	0	0	1	1.1	0	0
25	CA	89	20.4	26	19.1	30	25.2	20	22	13	14.3
	A	223	51	68	50	60	50.4	36	39.6	59	64.8
	NAD	43	9.8	11	8.1	13	10.9	12	13.2	7	7.7
	D	63	14.4	24	17.6	11	9.2	18	19.8	10	11
	CD	19	4.3	7	5.1	5	4.2	5	5.5	2	2.2
26	CA	105	24	29	21.3	27	22.7	21	23.1	28	30.8
	A	233	53.3	70	51.5	64	53.8	52	57.1	47	51.6
	NAD	43	9.8	14	10.3	14	11.8	5	5.5	10	11
	D	43	9.8	15	11	10	8.4	13	14.3	5	5.5
	CD	13	3	8	5.9	4	3.4	0	0	1	1.1

ITEM		TOTAL		Curso 1º		Curso 2º		Curso 3º	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	CA	173	39.6	63	42.3	42	36.5	68	39.3
	A	235	53.8	78	52.3	66	57.4	91	52.6
	NAD	18	4.1	6	4	5	4.3	7	4
	D	11	2.5	2	1.3	2	1.7	7	4
	CD	0	0	0	0	0	0	0	0
2	CA	258	59	94	63.1	74	64.3	90	52
	A	152	34.8	47	31.5	38	33	67	38.7
	NAD	15	3.4	2	1.3	1	0.9	12	6.9
	D	11	2.5	6	4	2	1.7	3	1.7
	CD	1	0.2	0	0	0	0	1	0.6
3	CA	224	51.3	75	50.3	60	52.2	89	51.4
	A	197	45.1	68	45.6	51	44.3	78	45.1
	NAD	12	2.7	4	2.7	3	2.6	5	2.9
	D	3	0.7	1	0.7	1	0.9	1	0.6
	CD	1	0.2	1	0.7	0	0	0	0
4	CA	100	22.9	34	22.8	32	27.8	34	19.7
	A	260	59.5	88	59.1	62	53.9	110	63.6
	NAD	49	11.2	19	12.8	11	9.6	19	11
	D	26	5.9	7	4.7	10	8.7	9	5.2
	CD	2	0.5	1	0.7	0	0	1	0.6
5	CA	154	35.2	57	38.3	34	29.6	63	36.4
	A	188	43	68	45.6	54	47	66	38.2
	NAD	43	9.8	12	8.1	7	6.1	24	13.9
	D	34	7.8	8	5.4	12	10.4	14	8.1
	CD	18	4.1	4	2.7	8	7	6	3.5
6	CA	170	38.9	52	34.9	57	49.6	61	35.3
	A	209	47.8	80	53.7	40	34.8	89	51.4
	NAD	33	7.6	11	7.4	9	7.8	13	7.5
	D	18	4.1	5	3.4	8	7	5	2.9
	CD	7	1.6	1	0.7	1	0.9	5	2.9
7	CA	182	41.6	67	45	53	46.1	62	35.8
	A	218	49.9	73	49	55	47.8	90	52
	NAD	18	4.1	5	3.4	5	4.3	8	4.6
	D	15	3.4	4	2.7	2	1.7	9	5.2
	CD	4	0.9	0	0	0	0	4	2.3
8	CA	109	24.9	39	26.2	31	27	39	22.5
	A	212	48.5	77	51.7	52	45.2	83	48
	NAD	78	17.8	22	14.8	17	14.8	39	22.5
	D	32	7.3	8	5.4	14	12.2	10	5.8
	CD	6	1.4	3	2	1	0.9	2	1.2
9	CA	249	57	83	55.7	65	56.5	101	58.4
	A	148	33.9	52	24.9	38	33	58	33.5
	NAD	17	3.9	4	2.7	6	5.2	7	4
	D	17	3.9	9	6	6	5.2	2	1.2
	CD	6	1.4	1	0.7	0	0	5	2.9

ITEM		TOTAL		Curso 1º		Curso 2º		Curso 3º	
		f	%	f	%	f	%	f	%
10	CA	173	39.6	101	67.8	84	73	120	69.4
	A	235	53.8	41	27.5	26	22.6	48	27.7
	NAD	18	4.1	6	4	4	3.5	4	2.3
	D	11	2.5	1	0.7	1	0.9	1	0.6
	CD	0	0	0	0	0	0	0	0
11	CA	258	59	83	55.7	58	50.4	97	56.1
	A	152	34.8	56	37.6	45	39.1	60	34.7
	NAD	15	3.4	7	4.7	9	7.8	12	6.9
	D	11	2.5	2	1.3	2	1.7	3	1.7
	CD	1	0.2	1	0.7	1	0.9	1	0.6
12	CA	224	51.3	70	47	55	47.8	85	49.1
	A	197	45.1	52	34.9	41	35.7	56	32.4
	NAD	12	2.7	10	6.7	7	6.1	15	8.7
	D	3	0.7	9	6	9	7.8	10	5.8
	CD	1	0.2	8	5.4	3	2.6	7	4
13	CA	100	22.9	103	69.1	81	70.4	117	67.6
	A	260	59.5	46	30.9	28	24.3	49	28.3
	NAD	49	11.2	0	0	4	3.5	6	3.5
	D	26	5.9	0	0	2	1.7	1	0.6
	CD	2	0.5	0	0	0	0	0	0
14	CA	154	35.2	62	41.6	45	39.1	62	35.8
	A	188	43	66	44.3	54	47	89	51.4
	NAD	43	9.8	21	14.1	10	8.7	17	9.8
	D	34	7.8	0	0	4	3.5	5	2.9
	CD	18	4.1	0	0	2	1.7	0	0
15	CA	170	38.9	53	35.6	49	42.6	61	35.3
	A	209	47.8	72	48.3	50	43.5	88	50.9
	NAD	33	7.6	17	11.4	12	10.4	19	11
	D	18	4.1	6	4	3	2.6	4	2.3
	CD	7	1.6	1	0.7	1	0.9	1	0.6
16	CA	182	41.6	66	44.3	50	43.5	63	36.4
	A	218	49.9	74	49.7	56	48.7	95	54.9
	NAD	18	4.1	8	5.4	6	5.2	12	6.9
	D	15	3.4	1	0.7	2	1.7	2	1.2
	CD	4	0.9	0	0	1	0.9	1	0.6
17	CA	109	24.9	23	15.4	14	12.2	28	16.2
	A	212	48.5	66	44.3	50	43.5	76	43.9
	NAD	78	17.8	58	38.9	48	41.7	63	36.4
	D	32	7.3	2	1.3	2	1.7	5	2.9
	CD	6	1.4	0	0	1	0.9	1	0.6
18	CA	249	57	34	22.8	21	18.3	30	17.3
	A	148	33.9	83	55.7	70	60.9	100	57.8
	NAD	17	3.9	18	12.1	10	8.7	27	15.6
	D	17	3.9	10	6.7	12	10.4	10	5.8
	CD	6	1.4	4	2.7	2	1.7	6	3.5



ITEM		TOTAL		Curso 1°		Curso 2°		Curso 3°	
		f	%	f	%	f	%	f	%
19	CA	173	39.6	94	63.1	69	60	95	54.9
	A	235	53.8	50	33.6	41	35.7	75	43.4
	NAD	18	4.1	2	1.3	2	1.7	2	1.2
	D	11	2.5	2	1.3	3	2.6	1	0.6
	CD	0	0	1	0.7	0	0	0	0
20	CA	258	59	106	71.1	82	71.3	117	67.6
	A	152	34.8	40	26.8	31	27	54	31.2
	NAD	15	3.4	1	0.7	2	1.7	1	0.6
	D	11	2.5	2	1.3	0	0	1	0.6
	CD	1	0.2	0	0	0	0	0	0
21	CA	224	51.3	80	53.7	54	47	78	45.1
	A	197	45.1	62	41.6	53	46.1	83	48
	NAD	12	2.7	7	4.7	6	5.2	10	5.8
	D	3	0.7	0	0	2	1.7	2	1.2
	CD	1	0.2	0	0	0	0	0	0
22	CA	100	22.9	27	18.1	24	20.9	45	26
	A	260	59.5	78	52.3	63	54.8	103	59.5
	NAD	49	11.2	15	10.1	12	10.4	12	6.9
	D	26	5.9	24	16.1	14	12.2	13	7.5
	CD	2	0.5	5	3.4	2	1.7	0	0
23	CA	154	35.2	13	8.7	16	13.9	25	14.5
	A	188	43	80	53.7	52	45.2	95	59.9
	NAD	43	9.8	24	16.1	21	18.3	23	13.3
	D	34	7.8	29	19.5	25	21.7	25	14.5
	CD	18	4.1	3	2	1	0.9	5	2.9
24	CA	170	38.9	91	61.1	71	61.7	104	60.1
	A	209	47.8	52	34.9	40	34.8	66	38.2
	NAD	33	7.6	5	3.4	3	2.6	1	0.6
	D	18	4.1	1	0.7	1	0.9	2	1.2
	CD	7	1.6	0	0	0	0	0	0
25	CA	182	41.6	29	19.5	15	13	45	26
	A	218	49.9	71	47.7	57	49.6	95	54.9
	NAD	18	4.1	11	7.4	20	17.4	12	6.9
	D	15	3.4	30	20.1	19	16.5	14	8.1
	CD	4	0.9	8	5.4	4	3.5	7	4
26	CA	109	24.9	37	24.8	29	25.2	39	22.5
	A	212	48.5	72	48.3	58	50.4	103	59.5
	NAD	78	17.8	16	10.7	13	11.3	14	8.1
	D	32	7.3	19	12.8	11	9.6	13	7.5
	CD	6	1.4	5	3.4	4	3.5	4	2.3



## **Apéndice B**

**Inventario de Creencias del Profesor sobre la interacción Profesor-alumno en el aula**

**Versión 1**

## INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR SOBRE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL AULA.

“El inventario de creencias del profesor sobre la interacción en el aula (I.C.P.I.A.) contiene 56 declaraciones que hacen referencia a la interacción profesor-alumno en el aula.

Le pedimos que **lea detenidamente** cada una de las declaraciones y **responda** según su **propia visión personal** en qué medida **está de acuerdo o no** con dichas declaraciones”.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

CA	Completamente de acuerdo.
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo
D	En desacuerdo.
CD	En completo desacuerdo.

**Marque** con una **X** sobre la respuesta seleccionada.

Ejemplo:

“ Una de las funciones importantes del profesor debe ser mantener la disciplina en el aula.”

~~CA~~                      A                      NAD                      D                      CD

La persona que marque la “X” sobre CA está completamente de acuerdo con la función del profesor de mantener la disciplina.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

NOTA: A lo largo de todo el inventario se utiliza el género masculino (profesor, alumno) por razones mecanográficas, pero nos referimos siempre a profesores y profesoras y alumnos y alumnas.

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| 1. Creo que el método de enseñanza (expositivo, de descubrimiento...) influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se produce en el aula. | CA   A   NAD   D   CD |
| 2. El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 3. El profesor no debe cambiar su estilo de enseñanza aunque genere una pobre interacción con sus alumnos.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 4. El profesor debe revisar su método de enseñanza si aprecia que genera una interacción pobre con sus alumnos.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 5. El profesor debe cuidar mucho su lenguaje siendo correcto y preciso en su relación con los alumnos.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 6. El discurso verbal del profesor es un elemento que influye decisivamente en la interacción profesor-alumno.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 7. El dominio del espacio del aula y la movilidad del profesor no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno.                               | CA   A   NAD   D   CD |
| 8. Las interacciones profesor-alumno deben estar presididas por el principio de igualdad entre ambos.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 9. Las interacciones profesor-alumno siempre han de estar presididas por el status superior del profesor.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 10. Los profesores deben interaccionar más con los alumnos menos capaces.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 11. Los profesores deben fomentar interacciones en el aula acordes con la diversidad del alumnado.   | CA   A   NAD   D   CD |

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| 12. Las interacciones profesor-alumno deben estar presididas por las cuestiones académicas (aprendizajes de contenidos, normas etc.)   | CA   A   NAD   D   CD |
| 13. El lenguaje gestual no es importante en las interacciones profesor-alumno.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 14. El profesor no debe perder nunca la iniciativa en las interacciones con sus alumnos.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 15. El lenguaje escrito no es importante en las interacciones profesor-alumno.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 16. El profesor debe favorecer las interacciones entre alumnos.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 17. El profesor debe utilizar el discurso verbal y no verbal para demostrar que él posee el control del aula.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 18. Las normas de convivencia en el aula influyen en la interacción profesor-alumno.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 19. Las normas de convivencia en el aula no deben ser impuestas por el profesor.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 20. Las interacciones profesor-alumno deben estar regidas por unas normas claras y conocidas por todos.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 21. El estudio del análisis de las interacciones profesor-alumno en el aula debería formar parte de la formación permanente del profesor de Educación Primaria pues contribuiría a la mejora de la práctica docente. | CA   A   NAD   D   CD |
| 22. El discurso verbal del profesor debe darse en un tono de voz agradable y con un volumen que no sea excesivo.   | CA   A   NAD   D   CD |

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

23. Los alumnos deben poseer las mismas iniciativas que el profesor a la hora de establecer las interacciones profesor-alumno. CA A NAD D CD
24. El profesor no debe perder el control de sí mismo en el aula en las interacciones con los alumnos pues ello afectaría negativamente al clima del aula. CA A NAD D CD
25. El modo cómo se produzcan las interacciones profesor-alumno en el aula va a influir en el clima social que se genere. CA A NAD D CD
26. El profesor debe cuidar especialmente las primeras interacciones con sus alumnos ya que son las más importantes para el clima que se genere. CA A NAD D CD
27. Los hábitos incentivados o rechazados por el profesor en el aula influirán en las interacciones profesor-alumno. CA A NAD D CD
28. Es importante que el profesor en el aula incentive hábitos de autonomía y de responsabilidad. CA A NAD D CD
29. Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula no influirán en las interacciones profesor-alumno. CA A NAD D CD
30. Es importante que el profesor en el aula incentive valores morales y medioambientales. CA A NAD D CD
31. El profesor debe fomentar en sus interacciones con los alumnos, actitudes, valores y normas democráticas como el respeto, la participación y el espíritu crítico. CA A NAD D CD
32. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación frente a las relaciones de competitividad. CA A NAD D CD
33. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de autonomía frente a las relaciones de dependencia. CA A NAD D CD

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| 34. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a las relaciones de pasividad.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 35. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 36. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de empatía frente a las relaciones de rechazo.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 37. El estudio del análisis de las interacciones profesor alumno en el aula debería formar parte de la formación inicial del profesor de Educación Primaria pues contribuiría a la mejor preparación para la práctica docente. | CA   A   NAD   D   CD |
| 38. Parte del curriculum oculto se haría explícito al analizar las interacciones profesor-alumno en el aula.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 39. Las expectativas que se forme el profesor sobre sus alumnos pueden influir en las interacciones profesor-alumno que se generen después.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 40. El profesor debe mantener unas expectativas flexibles en las interacciones con los alumnos.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 41. El profesor debe conceder gran protagonismo a sus alumnos en las interacciones en el aula.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 42. Los roles que desempeñe el profesor no van a influir en las interacciones entre profesor-alumno en el aula.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 43. Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 44. Una de las funciones importantes del profesor debe ser mantener la disciplina en el aula.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 45. Una de las funciones importantes del profesor debe ser la transmisión de contenidos.   | CA   A   NAD   D   CD |



CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

46. Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos. CA A NAD D CD
47. El Autoconcepto profesional que tenga el profesor influirá en las interacciones profesor-alumno en el aula. CA A NAD D CD
48. El profesor que se ve a sí mismo como buen profesional no generará necesariamente una mejor interacción con sus alumnos. CA A NAD D CD
49. El concepto que el profesor tenga de la Educación no influirá en las interacciones profesor-alumno en el aula. CA A NAD D CD
50. La biografía profesional va a influir decisivamente en las interacciones profesor-alumno que se generen. CA A NAD D CD
51. Las satisfacciones o insatisfacciones como docentes deben servir para mejorar la interacción con nuestros alumnos. CA A NAD D CD
52. Las características del grupo de alumnos van a influir decisivamente en las interacciones profesor-alumno. CA A NAD D CD
53. Debemos fomentar la cohesión del grupo de alumnos para que las interacciones profesor-alumno sean más fluidas y mejores. CA A NAD D CD
54. El profesor no debe preocuparse de la estructura del grupo de alumnos (subgrupos, líderes...) a la hora de considerar la interacción con sus alumnos. CA A NAD D CD
55. El profesor no debe fomentar en sus alumnos el rol de asimilador de contenidos de manera acrítica. CA A NAD D CD
56. El profesor no debe preocuparse por el desempeño en el aula de roles específicos por parte de algunos alumnos como “el pelota”, “gracioso” “empollón” etc. CA A NAD D CD



## **Apéndice C**

**Inventario de Creencias del Profesor sobre la Interacción Profesor-alumno en el aula.**

**Versión 2**

**INVENTARIO DE CREENCIAS**  
**DEL PROFESOR SOBRE**  
**LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO**  
**EN EL AULA.**

**(Versión para estudiantes de Magisterio)**

**Autor: Alejandro Casado Romero**

**Por favor, marque con una cruz en la casilla correspondiente:**

<b>Sexo</b>		<b>Curso de Magisterio en que está matriculado(sólo uno)</b>		<b>Especialidad cursada</b>	
Hombre	<input type="checkbox"/>	Primero	<input type="checkbox"/>	E. Primaria	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>	Segundo	<input type="checkbox"/>	E. Física	<input type="checkbox"/>
		Tercero	<input type="checkbox"/>	E. Musical	<input type="checkbox"/>
				L. Extranjeras	<input type="checkbox"/>

## INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR SOBRE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL AULA.

“El inventario de creencias del profesor sobre la interacción en el aula (I.C.P.I.A.) contiene 68 declaraciones que hacen referencia a la interacción profesor-alumno en el aula en el nivel educativo de **EDUCACIÓN PRIMARIA**.

Le pedimos que **lea detenidamente** cada una de las declaraciones y **responda** según su **propia visión personal** en qué medida **está de acuerdo o no** con dichas declaraciones”.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

CA	Completamente de acuerdo.
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo
D	En desacuerdo.
CD	En completo desacuerdo.

**Marque** con una **X** sobre la respuesta seleccionada.

Ejemplo:

“ Una de las funciones importantes del profesor debe ser mantener la disciplina en el aula.”

~~CA~~                      A                      NAD                      D                      CD

La persona que marque la “X” sobre CA está completamente de acuerdo con la función del profesor de mantener la disciplina.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

*NOTA: A lo largo de todo el inventario se utiliza el género masculino (profesor, alumno) por razones mecanográficas, pero nos referimos siempre a profesores y profesoras y alumnos y alumnas.*

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

1. Creo que el método de enseñanza (expositivo, de descubrimiento...) influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se produce en el aula.  
CA A NAD D CD
2. El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula.  
CA A NAD D CD
3. El profesor no debe cambiar su estilo de enseñanza aunque genere una pobre interacción con sus alumnos.  
CA A NAD D CD
4. El profesor debe revisar su método de enseñanza si aprecia que genera una interacción pobre con sus alumnos.  
CA A NAD D CD
5. El profesor debe cuidar mucho su lenguaje siendo correcto y preciso en su relación con los alumnos.  
CA A NAD D CD
6. El discurso verbal del profesor es un elemento que influye decisivamente en la interacción profesor-alumno.  
CA A NAD D CD
7. El dominio del espacio del aula y la movilidad del profesor no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno.  
CA A NAD D CD
8. El profesor debe deambular por el aula para Interaccionar mejor con sus alumnos.  
CA A NAD D CD
9. Las interacciones profesor-alumno deben estar presididas por el principio de igualdad entre ambos.  
CA A NAD D CD
10. Las interacciones profesor-alumno siempre han de estar presididas por el status superior del profesor.  
CA A NAD D CD
11. Los profesores deben interaccionar más con los alumnos menos capaces.  
CA A NAD D CD
12. Los profesores deben fomentar interacciones en el aula acordes con la diversidad del alumnado.  
CA A NAD D CD

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| 13. El contenido de las interacciones profesor-alumno debe estar relacionado en su mayor parte con las cuestiones académicas (aprendizajes de contenidos, normas etc.) | CA   A   NAD   D   CD |
| 14. El Profesor debe aprovechar circunstancias favorables para tratar con sus alumnos contenidos no académicos (temas de actualidad...).                               | CA   A   NAD   D   CD |
| 15. El lenguaje gestual del profesor no es importante En las interacciones profesor-alumno.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 16. El lenguaje escrito no es importante en las interacciones profesor-alumno.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 17. El profesor no debe favorecer las interacciones entre alumnos.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 18. El profesor debe utilizar el discurso verbal y no verbal para demostrar que él posee el control del aula, cuando la situación lo requiera.                         | CA   A   NAD   D   CD |
| 19. Las normas de convivencia en el aula influyen en la interacción profesor-alumno.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 20. Las normas de convivencia en el aula no deben ser impuestas por el profesor.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 21. Las interacciones profesor-alumno deben estar regidas por unas normas claras y conocidas por todos.  | CA   A   NAD   D   CD |
| 22. El discurso verbal del profesor debe darse en un tono de voz agradable y con un volumen que no sea excesivo.   | CA   A   NAD   D   CD |
| 23. Los alumnos deben poseer libertad para tomar iniciativas en el establecimiento de interacciones con el profesor.   | CA   A   NAD   D   CD |

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

24. El profesor no debe perder el control de sí mismo en el aula en las interacciones con los alumnos pues ello afectaría negativamente al clima del aula. CA A NAD D CD
25. El profesor no debe perder nunca la iniciativa En las interacciones con sus alumnos. CA A NAD D CD
26. El modo como se produzcan las interacciones profesor-alumno en el aula va a influir en el clima social que se genere. CA A NAD D CD
27. El profesor debe cuidar especialmente las primeras interacciones con sus alumnos ya que son las más importantes para el clima que se genere. CA A NAD D CD
28. Los hábitos incentivados o rechazados por el profesor en el aula influirán en las interacciones profesor-alumno. CA A NAD D CD
29. Es importante que el profesor incentive en el aula hábitos de autonomía y responsabilidad. CA A NAD D CD
30. Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula no influirán en las interacciones profesor-alumno. CA A NAD D CD
31. No es importante que el profesor incentive en el aula valores morales y medioambientales. CA A NAD D CD
32. El profesor debe fomentar en sus interacciones con los alumnos, actitudes, valores y normas democráticas como el respeto, la participación y el espíritu crítico. CA A NAD D CD
33. Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social. CA A NAD D CD
34. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación frente a las relaciones de competitividad. CA A NAD D CD



CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

35. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de autonomía frente a las relaciones de dependencia. CA A NAD D CD
36. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a las relaciones de pasividad. CA A NAD D CD
37. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad. CA A NAD D CD
38. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de empatía frente a las relaciones de rechazo. CA A NAD D CD
39. El estudio del análisis de las interacciones profesor alumno en el aula debería formar parte de la formación inicial del profesor de Educación Primaria pues contribuiría a la mejor preparación para la práctica docente. CA A NAD D CD
40. El estudio del análisis de las interacciones profesor alumno en el aula debería formar parte de la formación Permanente del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejora de la práctica docente. CA A NAD D CD
41. El profesorado de Educación Primaria debería realizar actividades de formación para conocer técnicas para mejorar la gestión del aula y las relaciones en el aula. CA A NAD D CD
42. Los maestros en su formación inicial deberían realizar prácticas encaminadas a conocer las relaciones entre conductas docentes y conductas discentes en el aula. CA A NAD D CD
43. Parte del curriculum oculto se haría explícito al Analizar las interacciones profesor-alumno en el aula. CA A NAD D CD
44. Los profesores enseñan a sus alumnos no sólo con lo que dicen, sino con lo que no dicen o con su manera de ser o de actuar. CA A NAD D CD

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

45. Las expectativas que se forme el profesor sobre sus alumnos pueden influir en las interacciones profesor-alumno que se generen después. CA A NAD D CD
46. El profesor debe mantener unas expectativas flexibles en las interacciones con los alumnos. CA A NAD D CD
47. El profesor no debe conceder gran protagonismo a sus alumnos en las interacciones en el aula. CA A NAD D CD
48. Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeñe el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos. CA A NAD D CD
49. Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos. CA A NAD D CD
50. Una de las funciones importantes del profesor debe ser mantener la disciplina en el aula, es decir, sancionar las conductas de sus alumnos. CA A NAD D CD
51. Una de las funciones importantes del profesor debe ser la transmisión de contenidos. CA A NAD D CD
52. Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos. CA A NAD D CD
53. El Autoconcepto profesional que tenga el profesor influirá en las interacciones profesor-alumno en el aula. CA A NAD D CD
54. El profesor que se ve a sí mismo como buen profesional no generará necesariamente una mejor interacción con sus alumnos. CA A NAD D CD
55. El concepto que el profesor tenga de LA EDUCACIÓN no influirá en las interacciones profesor-alumno en el aula. CA A NAD D CD
56. No es posible que los profesores coincidan en Sus técnicas de enseñanza, pero discrepen sobre los grandes fines de la educación. CA A NAD D CD

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

57. La biografía profesional va a influir decisivamente en las interacciones profesor-alumno que se generen. CA A NAD D CD
58. Las satisfacciones o insatisfacciones como docentes deben servir para mejorar la interacción con nuestros alumnos. CA A NAD D CD
59. Las características del grupo de alumnos van a influir decisivamente en las interacciones profesor-alumno. CA A NAD D CD
60. El profesor debe fomentar la cohesión del grupo de alumnos para que las interacciones profesor-alumno sean más fluidas y mejores. CA A NAD D CD
61. El profesor no debe preocuparse de la estructura del grupo de alumnos (subgrupos, líderes...) a la hora de considerar la interacción con sus alumnos. CA A NAD D CD
62. El profesor no debe fomentar en sus alumnos el rol de asimilador crítico de contenidos. CA A NAD D CD
63. El profesor no debe preocuparse por el desempeño en el aula de roles específicos por parte de algunos alumnos como “el pelota”, “gracioso” “empollón”... CA A NAD D CD
64. La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere. CA A NAD D CD
65. Los cambios en el diseño espacial del aula no tienen por qué influir en los comportamientos de los alumnos. CA A NAD D CD
66. Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar. CA A NAD D CD
67. El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno. CA A NAD D CD
68. La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula. CA A NAD D CD



## **Apéndice D**

**Inventario de Creencias del Profesor sobre la Interacción Profesor-alumno en el aula**

**Versión Final**

**INVENTARIO DE CREENCIAS**  
**DEL PROFESOR SOBRE**  
**LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO**  
**EN EL AULA.**

**(Versión para estudiantes de Magisterio)**

**Autor: Alejandro Casado Romero**

**Por favor, marque con una cruz en la casilla correspondiente:**

<b>Sexo</b>		<b>Curso de Magisterio en que está matriculado (sólo uno)</b>		<b>Especialidad cursada</b>	
Hombre	<input type="checkbox"/>	Primero	<input type="checkbox"/>	E. Primaria	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>	Segundo	<input type="checkbox"/>	E. Física	<input type="checkbox"/>
		Tercero	<input type="checkbox"/>	E. Musical	<input type="checkbox"/>
				L. Extranjeras	<input type="checkbox"/>

## INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR SOBRE LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL AULA.

“El inventario de creencias del profesor sobre la interacción en el aula (I.C.P.I.A.) contiene 26 declaraciones que hacen referencia a la interacción profesor-alumno en el aula en el nivel educativo de **EDUCACIÓN PRIMARIA**.

Le pedimos que **lea detenidamente** cada una de las declaraciones y **responda** según su **propia visión personal** en qué medida **está de acuerdo o no** con dichas declaraciones”.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

CA	Completamente de acuerdo.
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni Desacuerdo
D	En desacuerdo.
CD	En completo desacuerdo.

**Marque** con una **X** sobre la respuesta seleccionada.

Ejemplo:

“ Una de las funciones importantes del profesor debe ser mantener la disciplina en el aula.”

~~CA~~                      A                      NAD                      D                      CD

La persona que marque la “X” sobre CA está completamente de acuerdo con la función del profesor de mantener la disciplina.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

*NOTA: A lo largo de todo el inventario se utiliza el género masculino (profesor, alumno) por razones mecanográficas, pero nos referimos siempre a profesores y profesoras y alumnos y alumnas.*

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

1. Creo que el método de enseñanza (expositivo, de descubrimiento...) influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se produce en el aula.  
CA A NAD D CD
2. El estilo (liberal, rígido...) de enseñanza del profesor condiciona la interacción profesor-alumno en el aula.  
CA A NAD D CD
3. El profesor debe cuidar mucho su lenguaje siendo correcto y preciso en su relación con los alumnos.  
CA A NAD D CD
4. El discurso verbal del profesor es uno de los elementos que influye decisivamente en la interacción profesor-alumno.  
CA A NAD D CD
5. Los profesores deben interaccionar más con los alumnos menos capaces.  
CA A NAD D CD
6. Los profesores deben fomentar interacciones en el aula acordes con la diversidad del alumnado.  
CA A NAD D CD
7. El Profesor debe aprovechar circunstancias favorables para tratar con sus alumnos contenidos no académicos (temas de actualidad...).  
CA A NAD D CD
8. Los valores incentivados o rechazados por el profesor en el aula no influirán en las interacciones profesor-alumno.  
CA A NAD D CD
9. No es importante que el profesor incentive en el aula valores morales y medioambientales.  
CA A NAD D CD
10. Dado el fenómeno creciente de la globalización, el profesor debe fomentar en sus alumnos valores de aceptación e integración social.  
CA A NAD D CD
11. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de cooperación frente a las relaciones de competitividad.  
CA A NAD D CD



CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

12. El profesor no debe fomentar en el aula relaciones de actividad frente a las relaciones de pasividad. CA A NAD D CD
13. El profesor debe fomentar en el aula relaciones de igualdad frente a las relaciones de desigualdad. CA A NAD D CD
14. El estudio del análisis de las interacciones profesor alumno en el aula debería formar parte de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejor preparación para la práctica docente. CA A NAD D CD
15. El estudio del análisis de las interacciones profesor alumno en el aula debería formar parte de la formación Permanente del profesorado de Educación Primaria pues contribuiría a la mejora de la práctica docente. CA A NAD D CD
16. El profesorado de Educación Primaria debería realizar actividades de formación para conocer técnicas para mejorar la gestión del aula y las relaciones en el aula. CA A NAD D CD
17. Parte del curriculum oculto se haría explícito al analizar las interacciones profesor-alumno en el aula. CA A NAD D CD
18. Los roles (enseñante, guía...) que mayoritariamente desempeña el profesor en el aula no van a influir en las interacciones con sus alumnos. CA A NAD D CD
19. Una de las funciones importantes del profesor debe ser orientar y guiar los aprendizajes de sus alumnos. CA A NAD D CD
20. Una de las funciones importantes del profesor debe ser motivar a sus alumnos. CA A NAD D CD

CA	Completamente de acuerdo
A	De acuerdo
NAD	Ni Acuerdo Ni desacuerdo
D	En desacuerdo
CD	En completo desacuerdo

21. El profesor debe fomentar la cohesión del grupo de alumnos para que las interacciones profesor-alumno sean más fluidas y mejores.

CA A NAD D CD

22. La organización espacial del aula no influye decisivamente en la interacción profesor-alumno que se genere.

CA A NAD D CD

23. Los cambios en el diseño espacial del aula no tienen por qué influir en los comportamientos de los alumnos.

CA A NAD D CD

24. Las aulas deberían permitir una organización espacial flexible en función de las actividades a realizar.

CA A NAD D CD

25. El diseño del aula y el mobiliario no son factores que influyan directamente en las interacciones profesor-alumno.

CA A NAD D CD

26. La decoración, estantes, paneles etc. poco influyen en la dinámica del aula.

CA A NAD D CD

## **Apéndice E**

### **Ejemplos de Codificaciones de los Grupos de Discusión**

Búsqueda de codificaciones específicas en gdl°a.001.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Carlos EF  
 --> Al grupo de alumnos  
 474- 482: Al grupo de alumnos  
 474 No puedes pretender tampoco que unos niños de ocho  
 años hagan  
 475 una manifestación en medio del pasillo, se lo dirá a  
 su padre  
 476 que el maestro me ha hecho esto o lo otro.  
 477 Si hay dos grupos de alumnos, el "A" y el "B", no se  
 puede  
 478 tratar por igual si tienen distintas características,  
 hay que  
 479 tratarlos de diferente forma y las interacciones van a  
 ser  
 480 totalmente distintas porque si hay una mayoría de  
 rebeldes o  
 481 que le guste una rama u otra, no sé, hay que tratarlos  
 de  
 482 forma diferente.  
 533- 539: Al grupo de alumnos  
 533 CARLOS: -Creo que es un fallo que haya un grupo sólo  
 de  
 534 repetidores. Los alumnos repetidores son un alumno más  
 del  
 535 curso. Está claro que el profesor tiene que ver que es  
 536 repetidor, pero con respecto a los demás alumnos, el  
 profesor  
 537 debe procurar que lo vean como uno más, no le vas a  
 colgar el  
 538 cartel de repetidor, eso irá en contra de las  
 interacciones  
 539 alumno-alumno.  
 /\$ segmento: /\$Carmen-Dolores  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Carmen-Dolores EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 457- 466: Al grupo de alumnos  
 457 CARMEN-DOLORES: -Yo creo que sí, si tienes un grupo de  
 458 alumnos que entre ellos están muy compenetrados, sea  
 por unas  
 459 cosas o por otras, porque su relación fuera del  
 colegio sea  
 460 buena, sean amigos, sean de la misma pandilla,  
 reaccionan de  
 461 manera distinta,  
 462 pero si tienes, por ejemplo, otro grupo de alumnos que  
 sea lo  
 463 típico, el que siempre se le da mejor etc., puede  
 haber un  
 464 pique,  
 465 siempre están los típicos empollones a los que los  
 demás no  
 466 han podido ni ver y se ha formado el lío.  
 555- 568: Al grupo de alumnos  
 555 CARMEN-DOLORES: -Yo pienso que eso no depende de que  
 sean

556 repetidores o no. Yo estuve en primero de bachillerato  
 en un  
 557 grupo con alumnos que habían repetido mucho,  
 procedentes de  
 558 Diversificación, entonces tenían un nivel inferior a  
 los  
 559 demás y todo se les hacía mucho y se creó una mala  
 dinámica.  
 560 Todo se les hacía mucho, todos tenían muy mala base y  
 los  
 561 profesores por un lado tenían que cumplir los  
 objetivos y los  
 562 demás no llegaban, entonces hubo problemas en las  
 relaciones  
 563 entre profesores y alumnos y entre alumnos entre sí,  
 hubo muy  
 564 mal clima. Cuando en una clase hay muy mal clima entre  
 los  
 565 alumnos eso se transmite a los profesores también. Si  
 llegas  
 566 a una clase en la que los alumnos no se puedan ver y  
 lo que  
 567 diga uno el otro va a intentar contradecirlo y al  
 final te va  
 568 a costar a ti también dar más la clase.  
 566- 568: Al grupo de alumnos  
 566 a una clase en la que los alumnos no se puedan ver y  
 lo que  
 567 diga uno el otro va a intentar contradecirlo y al  
 final te va  
 568 a costar a ti también dar más la clase.  
 /\$ segmento: /\$Carolina EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 520- 532: Al grupo de alumnos  
 520 CAROLINA: -Yo creo que otra variable puede ser que en  
 una  
 521 clase haya alumnos repetidores porque yo creo que el  
 profesor  
 522 no se comporta igual con los alumnos repetidores que  
 con los  
 523 que no lo son, tiene otra forma de actuar con ellos,  
 además  
 524 los repetidores suelen ser niños conflictivos o con  
 525 problemas, entonces el profesor no actúa igual con  
 esos niños  
 526 que con los demás. En una clase que haya un número de  
 527 repetidores bastante grande no será igual la relación  
 del  
 528 profesor con los alumnos que en una clase que no los  
 haya.  
 529 Estoy haciendo un curso de Infancia y Discapacidad por  
 las  
 530 tardes y una profesora de Secundaria nos contó los  
 problemas  
 531 que había en un curso formado sólo por repetidores. Y  
 es que  
 532 es verdad, no es lo mismo, no puede ser igual.  
 /\$ segmento: /\$Celia LE  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Gema Mª EP  
 --> Al grupo de alumnos

/\$ segmento: /\$Javier EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Luis LE  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Oscar EF  
 --> Al grupo de alumnos  
 499- 506: Al grupo de alumnos  
     499 En Primaria igual, si llegas a un grupo y venga jaleo  
 y  
     500 jaleo, al final con otro grupo que veas más dóciles  
 entre  
     501 comillas, se van a crear unas relaciones y un vínculo  
 que no  
     502 va a ser igual. Los chicos en Primaria no van a  
 entender que  
     503 es una oportunidad, que cuanto más aprovechen su  
 tiempo mejor  
     504 les irá a ellos y somos nosotros, los profesores, con  
 nuestra  
     505 relación con ellos, al grupo difícil hacerlo fácil  
 para que  
     506 aprovechen al máximo el tiempo.  
 /\$ segmento: /\$Paula LE  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Pilar EM  
 --> Al grupo de alumnos  
 582- 594: Al grupo de alumnos  
     582 PILAR: -Yo pienso que a los repetidores se les tiene  
 que  
     583 tratar igual y que el ritmo de la clase siga igual.  
 Puede ser  
     584 por problemas personales, pero si una persona que no  
 quiera  
     585 estudiar la clase tiene que seguir para adelante, lo  
 que no  
     586 puede ser, no sé si es vuestro caso, es que una clase  
 vaya  
     587 para atrás. Yo en cuarto de la ESO estuve con tres  
 personas  
     588 que no habían repetido ni una vez, tres personas, y  
 éramos  
     589 treinta y era vergonzoso que sólo tres no fuéramos  
     590 repetidoras y era gente que decía, como decía Carmen,  
 que es  
     591 mucho que no quiero tanto, que a mí no me mandes  
 leerme tres  
     592 libros, y al final los profesores cómo los alumnos no  
 hacían  
     593 caso les decían que si no querían que no fuesen a  
 clase  
     594 porque iban a incordiar y nos retrasaron  
 tremendamente.  
 /\$ segmento: /\$Vidal EM  
 --> Al grupo de alumnos  
 507- 519: Al grupo de alumnos  
     507 VIDAL: -Estoy de acuerdo con Oscar y Carolina, cada  
 grupo es  
     508 un mundo, cada niño es un mundo de por sí, te va a  
 hacer más  
     509 fácil o más difícil tu trabajo, debes motivar a los  
 niños

510 para llegar a los objetivos que tienes planteados, que  
 tengan  
 511 unas bases de conocimiento para el siguiente curso,  
 que no  
 512 haya unas diferencias abismales entre unos y otros  
 porque  
 513 eso es un retroceso en la clase porque si tienes un  
 alumno  
 514 muy retrasado en alguna materia, llega un curso en el  
 que ya  
 515 no va a llegar a los mismos conocimientos que tienen  
 los  
 516 demás alumnos, a no ser que tenga ayuda en horas  
 517 extraescolares, entonces el profesor es quien tiene  
 que ver  
 518 quién tiene que dar la ayuda, el ritmo etc. Influye  
 mucho el  
 519 número de alumnos y cómo es cada niño.

Búsqueda de codificaciones específicas en gd1°b.002.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Alfonso LE  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Amalia LE  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Antera LE  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Carmen EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Inmaculada EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 61- 62: Al grupo de alumnos  
 61 niño esté mal. Siempre te basarás en cómo se encuentre  
 la  
 62 mayoría, en cómo reaccione la mayoría.  
 /\$ segmento: /\$Jonathan EF  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$MªJosé EF  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$María EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Mario EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Raquel EM  
 --> Al grupo de alumnos  
 /\$ segmento: /\$Sonia EF  
 --> Al grupo de alumnos

Búsqueda de codificaciones específicas en gd2°a.003.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Ana EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 502- 507: Al grupo de alumnos  
 502 ANA: -Pienso que también es muy importante la  
 relación que  
 503 exista entre ellos, por ejemplo una clase que esté  
 unida, que

504 todos se respeten, será más fácil mantener y dar la  
 clase que  
 505 no en otras en las que sale un niño que es considerado  
 el más  
 506 tonto y los demás se ríen de él, entonces eso se nota  
 a la  
 507 hora de dar clase y de hacer actividades con ellos.  
 /\$ segmento: /\$Jacob EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 494- 501: Al grupo de alumnos  
 494 JACOB: -Influye mucho la aceptación, el que el grupo  
 de  
 495 alumnos sea capaz de aceptar al profesor porque si los  
 496 alumnos se niegan desde un principio a colaborar con  
 el  
 497 profesor, esa clase o esa asignatura estará condenada  
 al  
 498 fracaso por eso el profesor debe saber involucrar al  
 alumno  
 499 dentro de la materia y hacer avanzar a la clase, si es  
 al  
 500 contrario los alumnos no aceptarán al profesor y las  
 501 relaciones serán negativas.  
 /\$ segmento: /\$Jorge LE  
 --> Al grupo de alumnos  
 372- 379: Al grupo de alumnos  
 372 una interacción entre todos, entonces cuando juntas un  
 grupo  
 373 de chicos habrá unas clases más revoltosas, otras más  
 374 aplicadas, entonces el profesor cuando se dé cuenta de  
 eso  
 375 debe saber adaptarse a eso y moverse en los distintos  
 376 ambientes que se van a crear. Un chico en una clase  
 callada  
 377 puede comportarse así, pero en un grupo más gamberrote  
 a lo  
 378 mejor se desmelenan. Todo el mundo influye sobre todo  
 el  
 379 mundo.  
 508- 516: Al grupo de alumnos  
 508 JORGE: -Al principio de curso cuando una clase está  
 formada  
 509 por alumnos que cada uno viene de un sitio, se nota,  
 yo por  
 510 lo menos lo he visto como alumno, es más fácil  
 interactuar  
 511 porque estamos más tranquilos, estamos más callados,  
 pero  
 512 conforme la gente se va conociendo al final de curso  
 si  
 513 conoces a mucha gente pues pasas del profesor. Eso  
 influye.  
 514 Luego si se conocen entre ellos es más fácil que  
 interactúen  
 515 en clase a la hora de hacer trabajos. Por un lado es  
 bueno  
 516 pero por otro lado es malo.  
 524- 533: Al grupo de alumnos  
 524 JORGE: -Para mí influyen otras dos variables, tanto el  
 sexo



525 como la edad, porque si en una clase hay una  
predominancia de  
526 chicas o de chicos el comportamiento cambia supongo,  
no estoy  
527 diciendo que unos sean mejores y otros peores, sino  
que cada  
528 sexo tiene un comportamiento distinto, pero  
normalmente los  
529 chicos suelen ser más gamberros, más ruidosos.  
530 La edad también influye, dependiendo de cada edad hay  
que  
531 tratarlos de una manera. El curso pasado nos  
comentaron que  
532 3º, 4º y 5º de EGB eran cómo los más tranquilos y los  
demás  
533 son más complicados.

/\$ segmento: /\$Lorenzo EF  
--> Al grupo de alumnos  
/\$ segmento: /\$MªIsabel EF  
--> Al grupo de alumnos  
/\$ segmento: /\$Marta LE  
--> Al grupo de alumnos  
/\$ segmento: /\$Mercedes EM  
--> Al grupo de alumnos  
/\$ segmento: /\$Paqui LE  
--> Al grupo de alumnos  
/\$ segmento: /\$Tania EP  
--> Al grupo de alumnos  
517- 523: Al grupo de alumnos  
517 TANIA: -Pero es que muchas veces también el profesor  
llega a  
518 una clase o a un grupo con una idea ya hecha sobre él  
según  
519 le han hablado bien o mal. Si le han hablado mal,  
desde un  
520 principio llega dando órdenes o estableciendo unas  
normas,  
521 pero si le han hablado bien siempre va a dar más  
522 facilidades, se comportará de otra manera. Influirá  
mucho lo  
523 que hayan oído de ese grupo.

Búsqueda de codificaciones específicas en gd2ºb.004.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Alberto EM  
--> Al grupo de alumnos  
197- 205: Al grupo de alumnos  
197 Los alumnos se adaptan al profesor y el profesor se  
adapta a  
198 los alumnos, no va a haber unas normas que digan que  
esto va  
199 a ser así. Aunque un profesor sea de la misma forma no  
va a  
200 ser la misma relación la que tenga con un grupo de  
alumnos  
201 que con otro. Hay profesores que te dicen, mira en  
esta clase  
202 noto que la gente aprende más y a lo mejor voy a otra  
y no me

203 relaciono igual con los alumnos. Yo creo que los datos  
no te

204 darían gran información, la relación podría ser  
distinta en

205 cada aula.

```
/$ segmento: /$Ana-Esmeralda EP
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Cristina LE
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Esther EF
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Jesús EF
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Jose-manuel LE
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$María2 LE
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Natalia EP
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Paco EP
--> Al grupo de alumnos
```

Búsqueda de codificaciones específicas en gd3°a.005.rtf

-----

```
/$ segmento: /$Damián LE
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Elvira EP
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Ernesto EP
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Jose EF
--> Al grupo de alumnos
166- 172: Al grupo de alumnos
166 JOSE: -Yo creo que no hay una sola forma de
interaccionar,
167 por ejemplo tú puedes estar interaccionando de una
manera con
168 los alumnos de primero porque son de una manera de ser
169 globalmente y con los de sexto tener otro tipo
distinto de
170 interacción por sus características. Tú te tienes que
ajustar
171 un poco a ellos, a sus características como grupo. Yo
creo
172 que eso influye mucho.
/$ segmento: /$Mari-Carmen EP
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$MCValencia EM
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Mirella LE
--> Al grupo de alumnos
/$ segmento: /$Patricia EF
--> Al grupo de alumnos
173- 175: Al grupo de alumnos
173 PATRICIA: -Estoy de acuerdo con Jose, pero así de
forma
174 general, aunque hay distintos tipos de grupos según
sus
```

175 características de primero a sexto, si realmente el  
profesor  
/\$ segmento: /\$Rosa-María EM  
--> Al grupo de alumnos

Búsqueda de codificaciones específicas en gd3°b.006.rtf  
-----

/\$ segmento: /\$Ana-Belén EP  
--> Al grupo de alumnos  
548- 551: Al grupo de alumnos  
548 ANA BELÉN: -Opino como Lucía, que los niños  
normalmente en  
549 grupos suelen funcionar mejor y ellos suelen hacer sus  
550 grupos. En el aula si les mandas hacer un trabajo van  
a  
551 intentar colocarse con los compañeros que más  
simpatizan.  
/\$ segmento: /\$Eva EM  
--> Al grupo de alumnos  
/\$ segmento: /\$Lucía LE  
--> Al grupo de alumnos  
538- 547: Al grupo de alumnos  
538 LUCÍA: -Estoy de acuerdo con Sebas, los niños se  
dejan  
539 influir por el resto del grupo que le rodean. Si se  
rodea del  
540 grupo que estudia más, pues estudiará más e intentará  
ser  
541 cómo ellos. Dependiendo de los niños con los que se  
esté  
542 relacionando así actuará muchas veces. Pienso que en  
la  
543 mayoría de los casos es así, por eso creo que el  
profesor lo  
544 que debe intentar es que haya uniformidad en la clase,  
545 deshacer grupos y que todos más o menos interaccionen  
igual,  
546 que rindan lo mismo, que no haya estas divisiones en  
clase y  
547 eso.  
/\$ segmento: /\$Micaela EP  
--> Al grupo de alumnos  
526- 528: Al grupo de alumnos  
526 Creo que la educación del grupo supera a la que les  
han dado  
527 los padres. El profesor debe adaptarse a las  
características  
528 del grupo.  
577- 581: Al grupo de alumnos  
577 MICAELA: -Yo pienso que el clima de una clase lo que  
más  
578 influye es el comportamiento de los alumnos. Puede que  
un  
579 profesor llegue de buen humor y según sea el  
comportamiento  
580 de los alumnos puede ser de buen humor o no porque lo  
cabreen  
581 y entonces la interacción pasa de positiva a negativa.  
/\$ segmento: /\$Mónica EF

--> Al grupo de alumnos  
 560- 566: Al grupo de alumnos  
 560 grupo puede influir bastante en la interacción global  
 del  
 561 aula con el profesor porque si es sólo un alumno, por  
 562 ejemplo, que fuese conflictivo, ese alumno puede  
 influir  
 563 algo,  
 564 pero si hubiese un grupo conflictivo, envenenaría la  
 buena  
 565 interacción global del aula. El alumno individualmente  
 puede  
 566 influir algo, pero si está solo, influirá poco.  
 /\$ segmento: /\$Sandra EP  
 --> Al grupo de alumnos  
 582- 584: Al grupo de alumnos  
 582 SANDRA: -El clima depende de los dos de alumnos y  
 profesores  
 583 y más de los alumnos porque si son más rebeldes o  
 menos el  
 584 profesor los tratará mejor o peor.  
 /\$ segmento: /\$Sebastián LE  
 --> Al grupo de alumnos  
 529- 537: Al grupo de alumnos  
 529 SEBASTIÁN: -Yo pienso que un niño se comporta de  
 manera muy  
 530 diferente de forma individual que en grupo. Dentro del  
 grupo  
 531 asume su rol y el alumno se ve muy influenciado por lo  
 que  
 532 piensa el grupo en clase. Por ejemplo está el típico  
 533 jefecillo del grupo que tiene una influencia en el  
 grupo etc.  
 534 El alumno va a participar dependiendo de lo que piense  
 el  
 535 grupo. La interacción se puede favorecer colocando a  
 los  
 536 alumnos en el grupo en el que mejor se encuentren y  
 así  
 537 podrán rendir más en la clase.  
 /\$ segmento: /\$Teresa EF  
 --> Al grupo de alumnos

Búsqueda de codificaciones específicas en gdl°a.001.rtf

```

/$ segmento: /$Carlos EF
--> Au decoración y organi
  648- 660: Au decoración y organi
    648 No es igual que entres a una clase y veas las paredes
lisas,
    649 a un sitio cálido que te sientas a gusto, acogedor,
con
    650 dibujos, con cuadros, no sé, además no ser una
disposición de
    651 mesas rectangulares sino en círculo o hacer grupos de
ven en
    652 cuando o colocar muñecos, al fin y al cabo son niños
con los
    653 que estamos tratando y hay que ver la forma de
motivarlos
    654 para que ellos se sientan a gusto y tengan ganas de
ir debe
    655 ser un sitio donde se sienta bien, o sea no va a ir a
clase
    656 si tiene que estar callado y tal, sin embargo si se
siente a
    657 gusto, se siente bien igual que cuando está en su
habitación.
    658 El aula tiene que ser cálida para que se sientan bien
en
    659 ella, de esta forma ellos van a tener mucha mayor
    660 predisposición a aprender.
/$ segmento: /$Carmen-Dolores
--> Au decoración y organi
/$ segmento: /$Carmen-Dolores EP
--> Au decoración y organi
  671- 673: Au decoración y organi
    671 CARMEN-DOLORES: -Nosotros en cuarto de EGB estábamos
sentados
    672 por grupos y ese año funcionó muy bien, mejor que
cuando
    673 estás en filas de uno en uno.
/$ segmento: /$Carolina EP
--> Au decoración y organi
/$ segmento: /$Celia LE
--> Au decoración y organi
/$ segmento: /$Gema Mª EP
--> Au decoración y organi
/$ segmento: /$Javier EP
--> Au decoración y organi
/$ segmento: /$Luis LE
--> Au decoración y organi
/$ segmento: /$Oscar EF
--> Au decoración y organi
/$ segmento: /$Paula LE
--> Au decoración y organi
  661- 670: Au decoración y organi
    661 PAULA: -Yo pienso que también es muy importante la
    662 disposición, dónde esté el profesor situado en clase.
Antes

```

los 663 el profesor estaba situado como en una tarima y eso a  
 que 664 alumnos los hace como sentirse inferiores y que creo  
 665 debería estar situado a la misma altura  
 666 y además si fuera posible fomentaría muchísimo la  
 en las 667 participación si estuvieran sentados en mesas grandes  
 participar 668 que todos se vieran las caras y así todos podrían  
 669 y darse opiniones. En las asignaturas en las que fuera  
 670 posible hacerlo se debería hacer.  
 764- 768: Au decoración y organi  
 todos 764 profesor haga, sino depende de la situación porque  
 detrás 765 tenemos vergüenza y no es lo mismo estar sentado unos  
 atrás se 766 de otros y cuando estás hablando no sabes si los de  
 participar 767 están riendo de ti, entonces te dará más vergüenza  
 768 que si estás viendo las caras de tus compañeros.  
 /\$ segmento: /\$Pilar EM  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Vidal EM  
 --> Au decoración y organi

Búsqueda de codificaciones específicas en gdl°b.002.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Alfonso LE  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Amalia LE  
 --> Au decoración y organi  
 480- 484: Au decoración y organi  
 he 480 AMALIA: -Yo estoy de acuerdo con lo del material. Yo  
 un 481 estado desplazada un poco en Primaria hasta que llegó  
 482 profesor y nos puso las sillas en "U" y empecé a  
 483 relacionarme con los que tenía al lado y de hecho sigo  
 484 conservando esas amistades.  
 513- 517: Au decoración y organi  
 el 513 Pienso que es muy importante el trabajo en grupo, que  
 el 514 profesor vaya variando los grupos, que no sea siempre  
 a 515 mismo grupo de amigos ya que el grupo de amigos se van  
 que se 516 juntar en el recreo y no van a tener problemas, pero  
 517 relacionen  
 /\$ segmento: /\$Antera LE  
 --> Au decoración y organi  
 628- 633: Au decoración y organi  
 los que 628 ANTERA: -Yo pienso que en verdad son los profesores  
 mi 629 tienen que cambiar, hablo por experiencia propia y en

otro era 630 colegio solo había dos grupos, uno era el bueno y el  
 los 631 el malo, uno era el de los hijos de los profesores,  
 chica 632 buenos y en el otro estaban los demás, si había una  
 633 gitana estaba allí y los malos estaban allí.  
 /\$ segmento: /\$Carmen EP  
 --> Au decoración y organi  
 491- 494: Au decoración y organi  
 importante, 491 CARMEN: -Más o menos lo mismo, que el material es  
 mover 492 tener los recursos que necesitas, pero igual es poder  
 493 las mesas, tener dibujos en las paredes etc. Todo eso  
 494 influye.  
 552- 556: Au decoración y organi  
 poco va a 552 entonces si el profesor ahí incide y se mezclan un  
 que no 553 hacer que se conozcan, aunque pase lo que dice ella  
 amigos, 554 van a estar conformes porque no van a estar con sus  
 trabajar 555 pero por lo menos el profesor ha hecho que intenten  
 556 juntos y que intenten conocerse mejor.  
 /\$ segmento: /\$Inmaculada EP  
 --> Au decoración y organi  
 488- 490: Au decoración y organi  
 488 INMACULADA: -Yo pienso que influye mucho y que lo más  
 489 positivo es la gran cantidad de material y la  
 funcionalidad  
 490 del mobiliario, de modo que puedas mover mesas etc.  
 /\$ segmento: /\$Jonathan EF  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$MªJosé EF  
 --> Au decoración y organi  
 104- 107: Au decoración y organi  
 104 comportamiento. Está claro que tienes que cambiar la  
 105 organización del grupo si hay niños que no se  
 comportan bien  
 106 porque eso es señal de que hay algún fallo en la  
 organización  
 107 o el planteamiento.  
 /\$ segmento: /\$María EP  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Mario EP  
 --> Au decoración y organi  
 108- 110: Au decoración y organi  
 108 MARIO: Creo que hay que unir a los chicos buenos con  
 los  
 109 malos porque si separas a los malos la clase puede ir  
 a pique  
 110 y si están mezclados se podrá llevar mejor.  
 /\$ segmento: /\$Raquel EM  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Sonia EF  
 --> Au decoración y organi  
 473- 479: Au decoración y organi  
 473 SONIA: -Yo opino que el contexto físico es importante  
 y sobre

474 todo la organización. No es lo mismo estar en un aula  
 con las  
 475 paredes de color azul oscuro, triste, que provoca un  
 estado  
 476 anímico bajo, que estar en un aula con una iluminación  
 clara  
 477 con luz  
 478 y no es igual estar distribuidos en filas que en  
 forma de  
 479 "U" que te ves más las caras y te puedes relacionar  
 mejor.  
 560- 570: Au decoración y organi  
 560 Yo estoy a favor de las dinámicas de grupo porque como  
 habéis  
 561 dicho, los niños e incluso nosotros tendemos a  
 juntarnos con  
 562 gente que tenga más o menos las mismas cualidades, eso  
 es  
 563 muy importante y positivo a la hora de trabajar, por  
 eso la  
 564 gente que quiere trabajar se va a juntar con gente que  
 le  
 565 guste trabajar y los que no les gusta tiende a  
 juntarse con  
 566 gente igual, entonces teniendo dinámicas de grupo, yo  
 creo  
 567 que los niños empiezan a conocer otro tipo de gente,  
 empiezan  
 568 a aprender unos de otros, si hay uno que quiere  
 hacerse  
 569 responsable de un trabajo puede que anime a otro y no  
 sé,  
 570 mezclar opiniones.

Búsqueda de codificaciones específicas en gd2ºa.003.rtf

-----

/ \$ segmento: / \$Ana EP  
 --> Au decoración y organi  
 647- 653: Au decoración y organi  
 647 ANA: -Pienso que sí va a influir porque la colocación  
 de los  
 648 pupitres, de las mesas, si haces una disposición en  
 círculo  
 649 los alumnos interaccionarán más que cuando están unos  
 detrás  
 650 de otros y que el profesor esté incluido, involucrado  
 entre  
 651 ellos, tampoco es lo mismo que si está frente a ellos  
 que  
 652 parece que impone más. De la otra forma inspira más  
 653 confianza, según para qué actividades.  
 / \$ segmento: / \$Jacob EP  
 --> Au decoración y organi  
 662- 666: Au decoración y organi  
 662 JACOB: -Creo que eso influye en los niños, el  
 encontrarse a  
 663 gusto en un sitio a no encontrarse. El decorar el aula  
 664 o ver que el profesor es más cercano a ellos,  
 interactuando,



665 acercándose a los pupitres y no estando sólo en su  
 mesa,  
 666 afecta bastante.  
 /\$ segmento: /\$Jorge LE  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Lorenzo EF  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$M<sup>a</sup>Isabel EF  
 --> Au decoración y organi  
 654- 661: Au decoración y organi  
 654 M<sup>a</sup> ISABEL: -Yo también opino que si influye mucho cómo  
 esté  
 655 la clase colocada, tanto las mesas como ha dicho Ana y  
 el  
 656 profesor  
 657 y también, para los críos, una clase seria sin nada  
 solo las  
 658 paredes blancas, sin decoración, ni muebles, es  
 también  
 659 aburrido. Una forma de llamar la atención es decorar  
 con un  
 660 mural hecho por ellos o con lo que ellos quieran para  
 que no  
 661 sea tan aburrida la clase.  
 /\$ segmento: /\$Marta LE  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Mercedes EM  
 --> Au decoración y organi  
 346- 348: Au decoración y organi  
 346 a haber críos malos y buenos. Muchas veces el profesor  
 tiene  
 347 culpa de que esos niños al estudiar poco o ser más  
 revoltosos  
 348 los aísla, tu te sientas aquí, los aíslan un poco,  
 entonces  
 667- 671: Au decoración y organi  
 667 MERCEDES: -Yo creo que influye porque es igual que  
 cuando  
 668 tienes tu propia habitación la decoras para marcar tu  
 669 territorio o algo así, pues igual es importante que la  
 670 decoren con sus propios trabajos, para marcar que es  
 su  
 671 clase, es de ellos.  
 /\$ segmento: /\$Paqui LE  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Tania EP  
 --> Au decoración y organi

Búsqueda de codificaciones específicas en gd2°b.004.rtf

-----

/ \$ segmento: /\$Alberto EM  
 --> Au decoración y organi  
 340- 344: Au decoración y organi  
 340 El profesor debería proponer actividades en grupo para  
 que  
 341 los alumnos se conozcan mejor, no tengan las imágenes  
 que  
 342 tienen unos de otros y que puedan conocerse y hablar  
 y no

profesor 343 tener las concepciones que tengan unos de otros. El

344 debería basar su enseñanza así.

403- 412: Au decoración y organi

están 403 ALBERTO: -Además de esto, yo creo que si las mesas

aunque 404 separadas los alumnos hablarán menos entre ellos,

quiere 405 existen las notitas y también te distraes. Si la clase

406 hablar lo va a hacer, pero siempre te condiciona la

407 colocación de las mesas,

influye, 408 por ejemplo el cómo esté decorada la clase también

más 409 si entras en una clase bien decorada notas que estás

triste 410 animado, en cambio si entras en una clase que está

la clase 411 también te influye en cómo vas a estar en ese día en

412 o el resto del año.

/ \$ segmento: / \$Ana-Esmeralda EP

--> Au decoración y organi

389- 391: Au decoración y organi

ese 389 ANA-ESMERALDA: -Estoy de acuerdo con José, creo que

profesor y 390 escalón estorba, habría mayor interacción entre el

explica 391 los alumnos si no existiera ese escalón y el profesor

395- 397: Au decoración y organi

alumnos 395 Existiría mayor interacción entre el profesor y los

física de 396 si el nivel fuese el mismo en cuanto a la posición

397 la clase.

425- 432: Au decoración y organi

425 ANA-ESMERALDA: -Respecto a mobiliario, para ciertas

426 asignaturas me parece mejor que las mesas estén

agrupadas y 427 para otras asignaturas, lo que tu dices, sean

individuales. 428 Con lo que no estoy de acuerdo es que el profesor

utilice eso 429 como forma de castigo. A mí me ha pasado que estábamos

en 430 grupo y el profesor me decía que yo era una manzana

podrida y 431 me separaban sola y apartada y me sentía muy mal. No

debería 432 utilizar el profesor eso como mecanismo de castigo.

/ \$ segmento: / \$Cristina LE

--> Au decoración y organi

/ \$ segmento: / \$Esther EF

--> Au decoración y organi

/ \$ segmento: / \$Jesús EF

--> Au decoración y organi

413- 424: Au decoración y organi

413 JESÚS: -Yo creo que lo del escalón es una tontería. No

es lo

414 mismo el escalón en Primaria que en Magisterio. En  
 primaria  
 415 es para que los niños vean mejor al profesor y en  
 cuanto a la  
 416 organización, hay clases en las que es mejor que las  
 mesas  
 417 estén de cuatro en cuatro, otras en las que se esté  
 mejor de  
 418 dos en dos y otras con las mesas individuales, porque  
 hay  
 419 clases en las que tienes que estar más pendiente de  
 atender,  
 420 por ejemplo en Historia para no perder el rollo y si  
 estás  
 421 juntos te puedes distraer, sin embargo en matemáticas  
 es  
 422 mejor en grupo ya que una vez que el profesor ha  
 explicado te  
 423 puedes ayudar entre los compañeros. Creo que la  
 organización  
 424 va a depender más que nada de la asignatura.  
 /\$ segmento: /\$Jose-manuel LE  
 --> Au decoración y organi  
 384- 388: Au decoración y organi  
 384 La distribución de la clase influye mucho en la  
 autoridad del  
 385 profesor y que el alumno esté cohibido y no se atreve  
 a  
 386 relacionarse con el profesor tanto como debería. En  
 todos los  
 387 colegios no es igual, no dependerá sólo del contexto  
 de la  
 388 clase también del profesor.  
 /\$ segmento: /\$María2 LE  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Natalia EP  
 --> Au decoración y organi  
 273- 275: Au decoración y organi  
 273 por ejemplo que sea animado para decorar la clase,  
 que sea  
 274 animado para hacer salidas y excursiones en clases  
 sobre la  
 275 naturaleza etc.  
 /\$ segmento: /\$Paco EP  
 --> Au decoración y organi  
 398- 402: Au decoración y organi  
 398 PACO: -Estoy de acuerdo, ver al profesor como un rey  
 en un  
 399 trono va a hacer que los alumnos lo vean como un  
 dictador que  
 400 está exponiendo su idea y su enseñanza y los alumnos  
 le  
 401 escuchan o pasan de él. Yo creo que el profesor  
 debería estar  
 402 integrado dentro del grupo, ayudándoles más.

Búsqueda de codificaciones específicas en gd3°a.005.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Damián LE

--> Au decoración y organi  
 927- 933: Au decoración y organi  
 927 DAMIÁN: -Yo creo que tanto la arquitectura de la clase  
 como  
 928 la distribución son importantes porque en ese ambiente  
 van a  
 929 convivir los alumnos la mayor parte del tiempo y van a  
 930 desarrollar las actividades más importantes por lo que  
 se  
 931 deben sentir a gusto, parecido a como si estuvieran en  
 casa y  
 932 que no sea frío.  
 933 La decoración creo que también va a influir.

/ \$ segmento: /\$Elvira EP  
 --> Au decoración y organi  
 / \$ segmento: /\$Ernesto EP  
 --> Au decoración y organi  
 940- 942: Au decoración y organi  
 940 ERNESTO: -Yo pienso que también influye porque no es  
 lo mismo  
 941 un ambiente frío que un ambiente acogedor en el aula  
 que hará  
 942 que se esté más a gusto.

/ \$ segmento: /\$Jose EF  
 --> Au decoración y organi  
 920- 926: Au decoración y organi  
 920 JOSE: -Yo pienso que puede influir, no sé hasta qué  
 punto,  
 921 pero puede influir,  
 922 por ejemplo la distribución de las mesas a mí me gusta  
 que  
 923 estén distribuidos en grupos de modo que se vean  
 ellos. Como  
 924 todavía no estamos metidos en la enseñanza, no sé  
 hasta qué  
 925 punto podrá influir, pero creo que estando en grupo se  
 926 mejoran las interacciones.

/ \$ segmento: /\$Mari-Carmen EP  
 --> Au decoración y organi  
 943- 951: Au decoración y organi  
 943 MCARMEN: -Yo también pienso que la distribución es  
 944 fundamental, tanto para la relación entre ellos como  
 con el  
 945 profesor. Si los pones de uno, además de que no se  
 pueden  
 946 relacionar entre ellos, a la hora de resolver dudas es  
 más  
 947 complicado, porque si tienes varios alumnos con la  
 misma duda  
 948 tienes que ir mesa por mesa explicando lo mismo varias  
 veces  
 949 y en grupos de cinco o seis se pueden resolver las  
 dudas  
 950 ayudándose unos a otros o sentarte tú en el grupo y  
 951 explicarlo a todo el grupo siendo la relación más  
 directa.

/ \$ segmento: /\$MCValencia EM  
 --> Au decoración y organi  
 / \$ segmento: /\$Mirella LE  
 --> Au decoración y organi  
 934- 939: Au decoración y organi

934 MIRELLA: -Yo creo que lo que más va a influir es la  
 935 distribución de las mesas, porque por ejemplo, aquí en  
 936 magisterio, las esas están por filas y a la hora de  
 acceder  
 937 el profesor es más difícil que si estuvieran de dos en  
 dos o  
 938 de forma que se pueda acceder al niño a ver cómo está  
 939 trabando etc.  
 /\$ segmento: /\$Patricia EF  
 --> Au decoración y organi  
 952- 960: Au decoración y organi  
 952 PATRICIA: -Yo considero también importante la  
 distribución en  
 953 el aula, pero, por ejemplo en la especialidad de  
 educación  
 954 física, que no tenemos mesas ni sillas, el profesor  
 tiene un  
 955 papel muy importante y la distribución debe ser todos  
 los  
 956 alumnos alrededor del profesor para atender a las  
 957 explicaciones. La educación física se puede dar dentro  
 de un  
 958 aula, pero normalmente se hace en un gimnasio o en un  
 patio,  
 959 por lo que resulta más importante es cómo sepa  
 distribuir el  
 960 profesor a sus alumnos y como sepa contactar con  
 ellos.  
 /\$ segmento: /\$Rosa-María EM  
 --> Au decoración y organi

Búsqueda de codificaciones específicas en gd3°b.006.rtf

-----  
 /\$ segmento: /\$Ana-Belén EP  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Eva EM  
 --> Au decoración y organi  
 /\$ segmento: /\$Lucía LE  
 --> Au decoración y organi  
 685- 692: Au decoración y organi  
 685 LUCÍA: -Para mí es muy importante el contexto físico  
 ya que  
 686 es donde pasan mucho tiempo, donde están, entonces hay  
 que  
 687 propiciar que se encuentren a gusto, un ambiente  
 acogedor en  
 688 el que ellos se puedan distribuir, de modo que se  
 sientan a  
 689 gusto y esto va a propiciar una buena interacción. Si  
 llegan  
 690 a clase y se tienen que sentar en su mesa y es todo  
 sin  
 691 decoración y sin nada, se sentirán peor, más  
 cohibidos, hay  
 692 que propiciar un ambiente en que estén a gusto.  
 /\$ segmento: /\$Micaela EP  
 --> Au decoración y organi  
 700- 707: Au decoración y organi

físico lo  
 porque es  
 además  
 conocer,  
 donde  
 ver al  
 otros y de

700 MICAELA: -Yo también pienso que para el contexto  
 701 que más influye es la distribución de los alumnos  
 702 donde se da el fenómeno de la interacción y pienso que  
 703 de colocar a los alumnos en grupo para que se puedan  
 704 una forma buena de distribución es en forma de "U",  
 705 todos los alumnos van a estar al mismo nivel y puedan  
 706 profesor y no haya unos más cerca ni más lejos que  
 707 esta manera se va a propiciar una buena interacción.

/\$ segmento: /\$Mónica EF  
 --> Au decoración y organi  
 662- 671: Au decoración y organi  
 662 MONICA: -Yo creo que una distribución por rincones  
 tal como  
 rincones, el  
 ayuda  
 gusto, se  
 a  
 hace que  
 mejor.  
 tienen que  
 maestro

663 la tienen en infantil y a veces en Primaria, por  
 664 rincón de la informática, el rincón de juegos etc.  
 665 bastante en la interacción porque los niños están a  
 666 sienten a gusto porque después de hacer las tareas van  
 667 tener el rincón de juegos para jugar y creo que eso  
 668 estén más a gusto lo que hará que la interacción sea  
 669 Por otra parte están deambulando por el aula, no  
 670 estar sentados todo el tiempo en una silla mirando al  
 671 a ver que dice.

708- 714: Au decoración y organi  
 708 MÓNICA: -Yo voy a añadir un pequeño detalle, yo creo  
 que  
 los  
 los  
 puede  
 ver  
 mesas  
 colocados.

/\$ segmento: /\$Sandra EP  
 --> Au decoración y organi  
 693- 699: Au decoración y organi  
 693 SANDRA: -Yo estoy de acuerdo con ellas y pienso que  
 en vez  
 sentar en  
 relacionasen

709 puede influir en el decorado de la clase los colores,  
 710 colores con los que se adorne la clase, los colores de  
 711 "babys", e incluso que pongan macetas, peces, eso  
 712 influir un montón, no es lo mismo llegar a una clase y  
 713 algo colorido que llegar y ver la pizarra verde, las  
 714 verdes y las sillas verdes y todos los niños

696 más unos con otros, que se explicasen ejercicios unos  
 a otros  
 697 además de la profesora.  
 698 Con respecto al decorado, deberían hacer murales suyos  
 699 propios, cosas suyas para que se sintieran bien con su  
 clase.  
 /\$ segmento: /\$Sebastián LE  
 --> Au decoración y organi  
 672- 679: Au decoración y organi  
 672 SEBASTIÁN: -Yo creo que influye mucho en la  
 interacción, la  
 673 distribución del aula, porque no es lo mismo un aula  
 en la  
 674 que estén todos sentados en grupo que estar todos  
 mirando al  
 675 frente, como estamos aquí en Magisterio  
 676 o por ejemplo el profesor subido en una tarima,  
 superior, la  
 677 interacción ahí no se favorece, estar mirando al  
 profesor y  
 678 no hay comunicación. La distribución puede influir  
 mucho en  
 679 el clima y en la interacción.  
 /\$ segmento: /\$Teresa EF  
 --> Au decoración y organi  
 680- 684: Au decoración y organi  
 680 TERESA: -Yo creo que además de todo esto, el que los  
 alumnos  
 681 junto con el profesor vayan construyendo los decorados  
 de la  
 682 clase, el cuerpo humano etc., va a hacer que los  
 alumnos  
 683 estén a gusto con el profesor, todos hacen las mismas  
 tareas  
 684 al mismo nivel, no hay uno superior ni otro inferior.

Búsqueda de codificaciones específicas en gdl°a.001.rtf

```

/$ segmento: /$Carlos EF
--> Al atención diversidad
  41- 50: Al atención diversidad
    41 CARLOS: -Creo que aparte de que el profesor debe
conocer las
    42 interacciones
    43 creo que deben ser diferentes, o sea, debe tratar de
    44 diferentes formas a diferentes niños, no puede tratar
a todos
    45 igual tampoco, con unos ser más amable, con otros más
borde,
    46 debe dar a cada uno lo que necesita, no porque sea un
    47 profesor de buen rollo quizás los alumnos se le suban
a la
    48 chepa, debe saber ser en unos momentos serio y saber
mirarles
    49 mal cuando los tenga que mirar mal y saber darles un
premio
    50 cuando se lo tenga que dar.
  66- 70: Al atención diversidad
    66 CARLOS: -No quiero decir que haya favoritismos en
clase sino
    67 que los alumnos son personas distintas y si los tratas
a
    68 todos igual sacarás lo bueno sólo de unos pocos, sin
embargo
    69 los puedes tratar de manera diferente sin que los
demás se
    70 den cuenta.
  114- 119: Al atención diversidad
    114 CARLOS: -No estoy de acuerdo, tú has dicho que la
enseñanza
    115 debe ser igual para todos, entonces si partes del
punto de
    116 que los alumnos son diferentes estás enseñando sólo
para los
    117 que les va bien esa forma de enseñar. Si quieres que
la
    118 enseñanza sea igual para todos deberías adaptarte a
las
    119 diferentes formas de ser de cada alumno.
  124- 132: Al atención diversidad
    124 CARLOS: -Pues no, porque si yo tengo una chica más
gruesa no
    125 le voy a pedir que corra los dos mil metros yo estoy
allí
    126 para que progrese no para llegue a unos objetivos. No
le voy
    127 a pedir que corra los mil metros a la vez que otro
chaval que
    128 está jugando al fútbol toda su vida. Debo tener la
suficiente
    129 capacidad para que esa niña al final del curso me
corra los
    130 dos mil metros. Igual que otro que tenga más habilidad
al

```



131 tocar la flauta o que lo lleve haciendo desde pequeño,  
no se  
132 le puede exigir lo mismo que a otro que empiece ahora.  
/\$ segmento: /\$Carmen-Dolores  
--> Al atención diversidad  
/\$ segmento: /\$Carmen-Dolores EP  
--> Al atención diversidad  
144- 153: Al atención diversidad  
144 CARMEN DOLORES: -Yo quería contestar a lo que ha dicho  
145 Carolina de que no hay que tratar a todos los niños  
por igual  
146 y que si un niño es rebelde no lo puedes tratar igual  
que a  
147 otro que no lo sea. Yo creo que tratar a un niño  
rebelde de  
148 manera distinta no es la solución. Yo creo que si  
tienes un  
149 niño rebelde y desde el primer día le estás mirando  
mal,  
150 estás encima de él y no intentas corregirle en  
privado, si  
151 directamente desde el primer día le tienes entre ojos  
y vas a  
152 atacarle no va a cambiar su actitud, va a seguir igual  
o  
153 incluso peor.  
/\$ segmento: /\$Carolina EP  
--> Al atención diversidad  
100- 107: Al atención diversidad  
100 CAROLINA: -No puedes tratar lo mismo a un chico que  
sea  
101 rebelde que a un muchacho que haga caso a todo lo que  
le  
102 digas. La enseñanza debe ser la misma pero los tendrás  
que  
103 tratar de forma diferente. Yo creo que un chico que  
sea  
104 rebelde y tu intentes dar la clase para todos igual,  
no hará  
105 caso, intentará revolucionar la clase y al fin y al  
cabo no  
106 conseguirás lo que quieras, siempre tendrás que tener  
más  
107 cuidado con unos que con otros.  
154- 164: Al atención diversidad  
154 CAROLINA: -Yo no digo que le vayas a tratar mal ni a  
tomarle  
155 en entreejos, sino que ante un niño rebelde que te  
156 revolucione la clase no puedes tener la misma actitud  
que con  
157 un niño que sea bueno y que haga todo lo que le digas,  
158 deberás tener otro tipo de estrategia para que ese  
niño  
159 atienda a la clase igual que los demás porque entonces  
no te  
160 dejará llevar tu clase como tu quieras, todos estarán  
161 pendientes de él, no se trata de tomarle manía porque  
162 entonces el chico así no aprende, se crearía un clima  
en el  
163 que ni el alumno podría ver al profesor ni el profesor  
al

164 alumno.  
 /\$ segmento: /\$Celia LE  
 --> Al atención diversidad  
 57- 59: Al atención diversidad  
 57 Estamos de acuerdo todos en que hay alumnos que  
 necesitan  
 58 mucha más ayuda o posiblemente por su forma de ser hay  
 que  
 59 tratarlos de manera diferente, pero no estoy  
 totalmente de  
 /\$ segmento: /\$Gema Mª EP  
 --> Al atención diversidad  
 /\$ segmento: /\$Javier EP  
 --> Al atención diversidad  
 135- 140: Al atención diversidad  
 135 JAVIER: -Es que el profesor no va a pedir objetivos  
 que se  
 136 vayan muy altos. Tiene que tratar a todos por igual  
 porque  
 137 los objetivos no van a irse muy arriba, a lo mejor los  
 dos  
 138 mil metros es el objetivo final. Todos los alumnos  
 deben ir  
 139 avanzando para conseguir ese objetivo final, no vas a  
 pedir  
 140 una cosa tremenda el primer día.  
 /\$ segmento: /\$Luis LE  
 --> Al atención diversidad  
 /\$ segmento: /\$Oscar EF  
 --> Al atención diversidad  
 86- 93: Al atención diversidad  
 86 OSCAR: -Yo creo que en definitiva sería compaginar la  
 87 enseñanza de grupo con una enseñanza  
 individualizada. Tener  
 88 en cuenta la personalidad, las características de cada  
 uno de  
 89 ellos tratando de conseguir los objetivos que nos  
 hemos  
 90 trazado. Vamos a alcanzar tales objetivos pero yo sé  
 que  
 91 Carlos puede llegar con un poco más de ayuda y  
 Carolina puede  
 92 llegar con menos ayuda, dar una ayuda a todo el grupo  
 pero  
 93 individualizada a cada alumno.  
 /\$ segmento: /\$Paula LE  
 --> Al atención diversidad  
 78- 85: Al atención diversidad  
 78 PAULA: -Estoy de acuerdo con Carlos con lo que está  
 diciendo  
 79 porque cada alumno es un mundo, a lo mejor tú a un  
 niño le  
 80 das una voz y le has traumatizado para toda su vida y  
 a otro  
 81 le tienes que dar una buena bronca para que cambie su  
 82 actitud.  
 83 Yo por ejemplo cuando era chiquitina me pegaban una  
 voz y  
 84 reaccionaba negativamente. Debes mirar la personalidad  
 de  
 85 cada niño.

/\$ segmento: /\$Pilar EM  
 --> Al atención diversidad  
 /\$ segmento: /\$Vidal EM  
 --> Al atención diversidad

Búsqueda de codificaciones específicas en gdl°b.002.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Alfonso LE  
 --> Al atención diversidad  
 /\$ segmento: /\$Amalia LE  
 --> Al atención diversidad  
 135- 138: Al atención diversidad  
     135 teórica, entonces si un niño es rebelde quizás no es  
 por tu  
     136 culpa pero tendrás que ayudarle y tomar unas medias  
     137 especiales a lo mejor no para ese niño sino cambiar  
 la forma  
     138 global.

/\$ segmento: /\$Antera LE  
 --> Al atención diversidad  
 744- 750: Al atención diversidad  
     744 ANTERA: -Pienso lo mismo que tú y sobre todo eso, por  
 si  
     745 acaso se pudiera crear algún tipo de conflicto de que  
 los  
     746 demás alumnos se crean que se merecen la misma  
 atención, pues  
     747 crearla fuera de clase o en el recreo para que los  
 demás  
     748 alumnos no se crean que ese chico porque tenga esa  
     749 deficiencia puede necesitar más atención porque ellos  
 se lo  
     750 pueden pensar de otra manera.

/\$ segmento: /\$Carmen EP  
 --> Al atención diversidad  
 723- 727: Al atención diversidad  
     723 CARMEN: -Yo creo que en un principio, a no ser que  
 hubiera  
     724 algún alumno con necesidades educativas especiales o  
 algún  
     725 tipo de problema, debería ser igual para todos. Luego  
 si  
     726 detecta alguna deficiencia o algún tipo de problemas  
 debería  
     727 centrarse en él.

731- 737: Al atención diversidad  
     731 CARMEN: -Se trata de darle más ayuda, si lo tratas  
 como a un  
     732 alumno normal no vas a conseguir ayudarle en lo que le  
 pasa.  
     733 Por ejemplo si es un niño que tiene retraso no puedes  
 poner  
     734 un problema en la pizarra para que lo haga igual que  
 los  
     735 demás, tendrás que centrarte más en él y explicárselo  
 de otra  
     736 forma o con otros métodos para que lo comprenda.  
 Necesitará  
     737 un poco más de tu atención que el resto.

/\$ segmento: /\$Inmaculada EP  
 --> Al atención diversidad  
 738- 743: Al atención diversidad  
 738 INMACULADA: -Yo pienso que no es tratarles diferentes,  
 es  
 739 mostrar variables. No se trata de mostrarse diferente  
 sino  
 740 mostrar más dedicación a las personas con necesidades  
 741 educativas especiales. Si tienes una actividad para la  
 742 mayoría de la clase, hacer la misma para él pero como  
 una  
 743 variable de ella.

/\$ segmento: /\$Jonathan EF  
 --> Al atención diversidad  
 728- 730: Al atención diversidad  
 728 JONATHAN: -Yo creo que por eso mismo hay que tratarlo  
 igual.  
 729 Yo creo que si a un chico que es deficiente lo tratas  
 730 diferente lo vas a hacer sentir mucho peor.

/\$ segmento: /\$M<sup>a</sup>José EF  
 --> Al atención diversidad  
 88- 91: Al atención diversidad  
 88 entonces ese niño que es especial si hay que tratarlo  
 un  
 89 poquito aparte y creo que si puede modificar un grupo,  
 la  
 90 organización para que el niño se adapte, mezclar niños  
 que  
 91 sean buenos con otros más rebeldes.

/\$ segmento: /\$María EP  
 --> Al atención diversidad

/\$ segmento: /\$Mario EP  
 --> Al atención diversidad

/\$ segmento: /\$Raquel EM  
 --> Al atención diversidad

/\$ segmento: /\$Sonia EF  
 --> Al atención diversidad  
 571- 583: Al atención diversidad  
 571 También opino que variar la clase por una persona que  
 lo  
 572 necesita puede entorpecer el ritmo de la clase y yo  
 creo que  
 573 no hay que prestarles demasiada atención, por ejemplo  
 en  
 574 casos de niños un poco rebeldes o tímidos, porque  
 puede que  
 575 lo que pretendan sea llamar la atención del profesor o  
 de los  
 576 alumnos.  
 577 Si el problema es de niños con retraso, paralíticos o  
 el caso  
 578 que han comentado de ese niño casi ciego, creo que es  
 579 importante que haya profesores de apoyo, que no  
 siempre están  
 580 y en ese caso habría que atenderlo mientras los demás  
 están  
 581 haciendo otra tarea. De todas formas hay que tener  
 mucho  
 582 cuidado con las decisiones que tomemos porque a estas  
 edades  
 583 pueden influirles mucho.

Búsqueda de codificaciones específicas en gd2°a.003.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Ana EP

--> Al atención diversidad

829- 837: Al atención diversidad

829 ANA: -Pienso al igual que ellos que todos somos  
diferentes y  
830 debemos tener un trato distinto, pero más que  
dedicarles a  
831 cada uno más o menos tiempo, en lo que más te tienes  
que  
832 fijar es, por ejemplo alegrarte de un niño que nunca  
ha  
833 tenido buenos resultados en matemáticas y las aprueba  
una vez  
834 aunque sea con un cinco más que al otro que siempre  
saca un  
835 diez. Alegrarte más y favorecer a ese niño que ha  
avanzado  
836 que al otro que sabes que se le da bien, premiarle lo  
que ha  
837 conseguido aunque sea algo menor que los demás.

/\$ segmento: /\$Jacob EP

--> Al atención diversidad

52- 56: Al atención diversidad

52 JACOB: -Yo creo que en esas edades es importantísimo  
conocer  
53 a los alumnos a fondo, vamos a tener alumnos muy  
diferentes,  
54 unos retraídos y otros abiertos, por lo tanto es muy  
55 importante saber donde hay que apretar y donde hay que  
56 aflojar con cada alumno.  
247- 252: Al atención diversidad  
247 Yo creo que lo que hay que hacer es adaptarse a las  
248 características de cada alumno y si uno necesita más  
apoyo,  
249 aportárselo sin intentar retroceder el nivel del  
resto de la  
250 clase, si tiene que ser fuera del horario escolar  
hablarlo  
251 con los padres para intentar no perjudicar a los que  
van por  
252 delante ni a los que van por detrás.

817- 824: Al atención diversidad

817 JACOB: -Estoy de acuerdo con ellos, siempre va a haber  
niños  
818 que necesiten una mayor atención y otros menos, lo que  
pasa  
819 es que debemos evitar el prestar demasiada atención  
820 constantemente a un niño porque eso puede retrasar al  
resto  
821 de los compañeros.  
822 En cierto modo es necesario, pero no de manera  
continua  
823 porque sería beneficioso para algunos pero perjudicial  
para  
824 muchos.

/\$ segmento: /\$Jorge LE

--> Al atención diversidad

801- 808: Al atención diversidad

801 somos diferentes, el profesor debe saber conocer a los  
 802 alumnos para saber tratar a cada uno porque no puedes  
 tratar  
 803 a todos por igual, unos necesitarán más disciplina,  
 otros  
 804 menos, el profesor debe ser observador y tener don de  
 gentes,  
 805 darse cuenta de esas cosas. No puede tratar lo mismo a  
 uno  
 806 que está gamberreando todo el día que a uno que está  
 todo el  
 807 rato atendiendo y es muy trabajador. Cada alumno es  
 808 diferente.

/ \$ segmento: / \$Lorenzo EF

--> Al atención diversidad

/ \$ segmento: / \$Mª Isabel EF

--> Al atención diversidad

229- 236: Al atención diversidad

229 Mª ISABEL: -En el grupo de alumnos vas a tener  
 distintos  
 230 niveles, tú lo que tienes que hacer es intentar  
 adaptarte a  
 231 esos niveles, por eso hemos dicho que es importante  
 conocer  
 232 la interacción para conocer a los alumnos tanto de  
 nivel  
 233 alto, medio o bajo. A la hora de dar clase a lo mejor  
 es más  
 234 difícil, pero sabiendo esos tres niveles o los que te  
 235 encuentres puedes actuar adecuándote a la clase ya  
 que estás  
 236 enseñando para ellos, no para ti. A lo mejor tienes  
 que dar

601- 608: Al atención diversidad

601 lleguen al patio será de otra forma. El profesor puede  
 602 conseguir cierta homogeneidad en la clase, que el niño  
 que  
 603 era más vergonzoso no lo sea, pero en el patio será  
 604 vergonzoso. Además los profesores no van a tener la  
 misma  
 605 paciencia con un niño que te lo coge enseguida que con  
 otro  
 606 que se lo tienes que explicar cuarenta veces. Si eres  
 buen  
 607 profesional puedes tratar a todos los alumnos por  
 igual, pero  
 608 un día que vengas un poco así...

809- 816: Al atención diversidad

809 Mª ISABEL: -Opino lo mismo que Jorge, cada persona  
 tiene su  
 810 personalidad y el profesor debe tener Psicología para  
 saber  
 811 atender a las distintas personalidades para poder  
 llevarse a  
 812 los muchachos, pero también debe tener mucha  
 paciencia para  
 813 que si tiene un muchacho muy malo, muy malo, al final  
 no sea

814 él malo con el muchacho y sepa comprenderlo antes de darle

815 cuatro voces. Debe tener mucha paciencia para controlar a los

816 más malos, a los más traviesos.

838- 843: Al atención diversidad

838 M<sup>a</sup> ISABEL: -Lo que estamos aquí planteando es muy difícil

839 llevarlo a la práctica, siempre te vas a volcar por unos

840 muchachos, pienso yo. O tratas a todos por igual y dedicas el

841 mismo tiempo a todos, porque el que va bien también necesita

842 que se preocupen por él, aunque los problemáticos deben tener

843 más atención, es muy difícil.

/ \$ segmento: / \$Marta LE

--> Al atención diversidad

/ \$ segmento: / \$Mercedes EM

--> Al atención diversidad

825- 828: Al atención diversidad

825 MERCEDES: -Pienso como mis compañeros, todos son diferentes y

826 debe haber un equilibrio, prestar atención a los más

827 difíciles, a los que les cuesta más pero también seguir el

828 ritmo normal de la clase.

844- 846: Al atención diversidad

844 MERCEDES: -Es que es muy irrealizable a no ser que tengas

845 mucho tiempo con ellos, de lo contrario te puedes retrasar

846 mucho en los contenidos.

/ \$ segmento: / \$Paqui LE

--> Al atención diversidad

/ \$ segmento: / \$Tania EP

--> Al atención diversidad

Búsqueda de codificaciones específicas en gd2°b.004.rtf

-----

/ \$ segmento: / \$Alberto EM

--> Al atención diversidad

737- 749: Al atención diversidad

737 ALBERTO: -Yo pienso que eso es un problema un poco grande

738 porque el que en una clase todo el mundo sea de una forma y

739 llegue alguien que sea de otra, de distinta raza, cultura

740 etc. siempre genera problemas porque va a haber falta de

741 entendimiento, más que por los hijos por los padres porque en

742 esas edades más que nada es lo que los padres te dicen,

743 pienso que para el profesor debe ser bastante complicado

744 porque si tratas de más a unos los otros pueden decir  
 y por 745 qué, si somos todos iguales. Veo que es una situación  
 746 bastante compleja en el aula. Yo vería incluso mejor  
 hacer 747 una especie de grupo, no discriminar, sino con un  
 748 especialista. Sobre todo lo veo difícil de enseñar si  
 no hay 749 entendimiento de palabra.  
 810- 818: Al atención diversidad  
 810 ALBERTO: -Es que somos diferentes y no hay que decir  
 que no, 811 yo soy diferente de ti y tú de mí, no en el sentido de  
 812 derechos que todos somos iguales, pero en cómo  
 interaccionar 813 con ellos todos somos diferentes, sea gitana, lleve un  
 814 sombrero etc. somos diferentes, lo que hay que hacer  
 es, yo 815 por lo menos si fuese profesor no me perdería la  
 oportunidad 816 de hablar con cada uno de mis alumnos y de aprender de  
 ellos, 817 de lo que piensan, intentar ayudarles, comprenderles,  
 818 intentar abrirme a ellos y ayudarles.  
 833- 837: Al atención diversidad  
 833 ALBERTO: -Pero en relación a la enseñanza es igual, yo  
 enseño 834 una cosa y el que la quiera aprender que la aprenda.  
 Yo estoy 835 para enseñarle y para ayudarle si tiene un problema,  
 yo 836 pienso que si regaño a un gitano no va a venir el  
 padre a 837 amenazarme, yo creo que eso no es así, de todo hay.  
 /\$ segmento: /\$Ana-Esmeralda EP  
 --> Al atención diversidad  
 750- 754: Al atención diversidad  
 750 ANA-ESMERALDA: -Yo quiero dar mi opinión de las  
 relaciones 751 entre los propios alumnos, el rumano, el gitano, el  
 niño de 752 papá y mamá, yo creo que el profesor tiene un papel  
 decisivo 753 en sus opiniones, en cómo eduque a unos y a otros para  
 que se 754 relacionen entre sí.  
 /\$ segmento: /\$Cristina LE  
 --> Al atención diversidad  
 794- 809: Al atención diversidad  
 794 CRISTINA: -Yo creo que la interacción entre profesor y  
 795 alumnos si hay diversidad en la clase debe ser igual  
 en el 796 sentido en que trate a todos igual y el trato que de  
 especial 797 a los que entre comillas son diferentes, que no lo  
 son, ese 798 trato sea especial en positivo, en lo que e falte al  
 alumno, 799 como quien dice, si no tiene mucho conocimiento de  
 castellano 800 que le refuerce, pero la interacción en el proceso de



801 enseñanza-aprendizaje debe ser lo mismo porque si no  
 el  
 802 alumno se va a sentir discriminado.  
 803 Debe ser igual, pero que el profesor se adapte, se  
 esfuerce  
 804 un poco más en lo que necesite un trato especial, pero  
 en  
 805 positivo. Puede ser algo más complejo para el  
 profesor, sobre  
 806 todo si no ha tenido nunca esos casos, pero para el  
 profesor  
 807 debe ser más que negativo, más satisfactorio ver que  
 puede  
 808 actuar y relacionarse con cualquier niño que le pongan  
 en  
 809 clase.  
 /\$ segmento: /\$Esther EF  
 --> Al atención diversidad  
 726- 736: Al atención diversidad  
 726 ESTHER: -Yo creo que la interacción cuando hay  
 diversidad en  
 727 las clases siempre es mayor que con los alumnos  
 normales,  
 728 entre otras cosas porque yo estoy trabajando con  
 chicos  
 729 discapacitados y no es lo mismo que cuando estoy en  
 una clase  
 730 normal y me meto con otros chavales. Siempre la  
 interacción  
 731 es mayor con cualquier diversidad en el aula ya sean  
 no de  
 732 color de la piel porque lo mismo da que sean blancos o  
 733 negros, eso no cambia nada, pero si el chaval viene de  
 734 Rumania y todavía no entiende el castellano, más que  
 por la  
 735 palabra por el gesto e intentarás volcarte más en ese  
 chaval,  
 736 bueno no dejar a los otros de lado, pero...  
 /\$ segmento: /\$Jesús EF  
 --> Al atención diversidad  
 765- 772: Al atención diversidad  
 765 JESÚS: -Yo creo que sería un error grandísimo meter a  
 un niño  
 766 que desconoce el castellano en una clase que ya se  
 conoce y  
 767 demás, creo que el niño debe ir entrando poco a poco,  
 primero  
 768 que tenga un profesor de diversificación que le vaya  
 769 enseñando castellano, luego que vaya a la clase de  
 educación  
 770 física que se vaya juntando con los demás, pero no  
 puedes  
 771 meterlo de lleno en clase de lengua o de matemáticas a  
 un  
 772 chico que no se maneja con el castellano.  
 784- 789: Al atención diversidad  
 784 JESÚS: -Yo pienso que si el profesor tiene un niño  
 gitano en  
 785 clase y los demás son normales, entonces todos tienen  
 que

786 saber que es distinto por ser de distinta etnia, pero  
que es  
787 igual a los demás, no tiene que variar su manera de  
dar clase  
788 porque uno sea gitano, sino que salvando las  
diferencias,  
789 saberlos tratar de la misma manera.

/\$ segmento: /\$Jose-manuel LE  
--> Al atención diversidad  
790- 783: Al atención diversidad  
780 JOSÉ MANUEL: -Yo creo que el profesor se debe adaptar  
a la  
781 diversidad, a las diferentes culturas que tenga en el  
aula y  
782 tendrá que aprender a enseñarles de otra manera porque  
si el  
783 que enseña es el profesor tendrá que aprender él.

790- 793: Al atención diversidad  
790 JOSÉ MANUEL: -Un alumno no tiene la capacidad de  
aprender  
791 rápido, el profesor está más capacitado para  
enseñarle, no  
792 discriminar sino otra manera de enseñar, el profesor  
deberá  
793 encontrar un método para enseñar a todos por igual.

/\$ segmento: /\$María2 LE  
--> Al atención diversidad  
774- 779: Al atención diversidad  
774 MARÍA: Yo pienso que el papel del profesor es muy  
importante,  
775 pero mi hermana es maestra y tiene un niño chino de  
tres  
776 años y los primeros que no hacen nada por el niño son  
sus  
777 padres. El niño se puede tirar sin ir a clase un mes y  
luego  
778 va una tarde y... Tampoco nos han enseñado a tratar a  
niños  
779 así, el niño no habla nada de castellano con tres  
años.

/\$ segmento: /\$Natalia EP  
--> Al atención diversidad  
819- 832: Al atención diversidad  
819 NATALIA: -Pero tienes que tener en cuenta que tu  
puedes tener  
820 muchas ganas de comprenderlos, saber lo que piensan  
etc. pero  
821 si tu estás en una clase y tienes tres gitanos y te va  
a ser  
822 muy difícil saber lo que piensan porque son una raza  
cerrada  
823 que están desde pequeños muy condicionados por su  
cultura y  
824 es muy difícil tratarlos, lo se porque mi tía tuvo que  
quitar  
825 a sus hijas de un colegio donde iban muchos gitanos  
no  
826 porque los gitanos sean malos, nadie es malo cuando  
nace,  
827 pero los padres tenían amenazado al profesor.

828 Lo que dices es muy bonito pero para llevarlo a la  
práctica  
829 es muy difícil, no es lo mismo tratar a un niño con  
algo de  
830 deficiencia mental que le cuesta más aprender que  
cuando son  
831 de diferentes etnias, debes saber cómo es su cultura,  
832 documentarte, es muy difícil.  
/\$ segmento: /\$Paco EP  
--> Al atención diversidad

Búsqueda de codificaciones específicas en gd3ºa.005.rtf

-----  
/\$ segmento: /\$Damián LE  
--> Al atención diversidad  
1023-1027: Al atención diversidad  
1023 fomentar. Por otra parte, el profesor debe  
interaccionar de  
1024 diferente manera según los alumnos, cada persona es  
1025 diferente, tiene unas características distintas por lo  
que  
1026 cada alumno requerirá un acercamiento y una manera  
diferente  
1027 de enseñarle.  
/\$ segmento: /\$Elvira EP  
--> Al atención diversidad  
/\$ segmento: /\$Ernesto EP  
--> Al atención diversidad  
/\$ segmento: /\$Jose EF  
--> Al atención diversidad  
/\$ segmento: /\$Mari-Carmen EP  
--> Al atención diversidad  
/\$ segmento: /\$MCValencia EM  
--> Al atención diversidad  
/\$ segmento: /\$Mirella LE  
--> Al atención diversidad  
1006-1012: Al atención diversidad  
1006 El profesor cuando tiene sus alumnos sabe cuándo tiene  
alguno  
1007 que tiene algún problema, tu eso lo ves, y debes  
actuar de  
1008 una manera distinta que con respecto a otros, pero los  
demás  
1009 pueden pensar que él es el favorito; tu tienes que  
1010 interactuar de distinta forma con cada uno de ellos,  
pero que  
1011 se sientan que todos son tratados igual, creo que eso  
es muy  
1012 difícil, pero debe ser así.  
/\$ segmento: /\$Patricia EF  
--> Al atención diversidad  
977- 983: Al atención diversidad  
977 PATRICIA: -Yo creo que la interacción del profesor con  
sus  
978 alumnos, la relación que tenga el profesor con cada  
uno de  
979 sus alumnos debe ser distinta, porque no puede tratar  
por

980 igual a todos los alumnos, debe relacionarse con  
 todos, pero  
 981 debe interaccionar de forma distinta según las  
 982 características del niño, conforme sea el niño, si  
 necesita  
 983 más o menos atención, si colabora o no en clase etc.  
 /\$ segmento: /\$Rosa-María EM  
 --> Al atención diversidad

Búsqueda de codificaciones específicas en gd3°b.006.rtf

-----

/\$ segmento: /\$Ana-Belén EP  
 --> Al atención diversidad  
 959- 961: Al atención diversidad  
 959 que un alumno tiene problemas, pues no mostrarle en  
 clase más  
 960 atención a él que a los demás, comentarlo con los  
 profesores  
 961 para que le ayude el "PT" o el logopeda.  
 /\$ segmento: /\$Eva EM  
 --> Al atención diversidad  
 993- 997: Al atención diversidad  
 993 EVA: -Yo pienso que debes tener la misma interacción,  
 con  
 994 todos por igual, aunque tengas que dar un apoyo, pero  
 que no  
 995 se note en exceso, a los que más lo necesiten. Creo  
 que no  
 996 hay que interaccionar con los que menos lo necesiten o  
 al  
 997 contrario.  
 /\$ segmento: /\$Lucía LE  
 --> Al atención diversidad  
 973- 982: Al atención diversidad  
 973 tenemos un niño con dificultades de aprendizaje es  
 evidente  
 974 que vamos que tener que interaccionar más con él. Lo  
 que no  
 975 tenemos que hacer es interaccionar más con, por  
 ejemplo el  
 976 típico niño que lo sabe todo y siempre preguntarle a  
 él, hay  
 977 que preguntarle a todos, porque lo que los niños  
 verían es  
 978 que hay favoritismo en clase, pero si estamos  
 preguntando al  
 979 niño que habla menos o interaccionar más con los  
 alumnos que  
 980 tengan dificultades en el aprendizaje, pero sin dar  
 lugar a  
 981 que piensen que hay favoritismo, pero si hay niños que  
 lo  
 982 necesitan, por qué les vamos a negar ese apoyo.  
 /\$ segmento: /\$Micaela EP  
 --> Al atención diversidad  
 426- 429: Al atención diversidad  
 426 enseñas, pienso, porque en el aula existen niños con  
 algunas

427 necesidades y tienes que adaptarlas por lo que el  
método va a  
428 variar de unos a otros, por tanto te tienes que  
adaptar tanto  
429 a unos niños que lo necesitan así o de otra manera y  
el  
924- 934: Al atención diversidad  
924 MICAELA: -Yo quiero decir que no es que cada niño  
necesite  
925 un profesor, sino que hay que adecuar el método a los  
niños  
926 que hay. Si tenemos un niño autista o tiene problemas  
de  
927 sordera, el profesor no va a estar encima del niño,  
tienes  
928 que hacer ahora esto, sino que se tiene que preocupar  
más  
929 todavía que de otros niños normales que saben lo que  
tienen  
930 que hacer. Esos niños con problemas necesitan más  
apoyo y eso  
931 supone que la interacción profesor-alumno debe ser  
mayor  
932 porque el profesor debe apoyar al alumno más que a los  
demás  
933 y al explicarle las cosas tendrá que haber más  
interacción  
934 entre ellos.  
939- 941: Al atención diversidad  
939 MICAELA: -Pero si estás en el aula con esos niños  
tendrás  
940 que hacer algo con ellos no los vas a dejar aparte  
mientras  
941 los demás hacen alguna tarea.  
947- 953: Al atención diversidad  
947 MICAELA: -El papel del logopeda para qué es  
importante. Yo  
948 en el colegio en el que estaba que la mayoría de los  
niños  
949 eran gitanos menos dos, han hecho clases de nueve  
alumnos y  
950 han tenido que acoplar la forma de enseñar a las  
951 características de los niños, aunque a esa clase luego  
entre  
952 el Logopeda o el "PT" a por tres o cuatro alumnos que  
no  
953 saben hacer nada.  
/\$ segmento: /\$Mónica EF  
--> Al atención diversidad  
962- 969: Al atención diversidad  
962 MÓNICA: -Creo que en principio la actuación del  
profesor  
963 hacia los alumnos debe ser a todos por igual, aunque  
cada uno  
964 es distinto y tiene sus características y puede que  
con  
965 alguno te tienes que mostrar, no más receptiva, pero  
sí con  
966 más paciencia porque le cueste más. En principio con  
todos la

967 actitud del profesor hacia ellos tiene que ser la  
misma.

968 Siempre habrá ocasiones en las que tenga que estar más  
con

969 unos que con otros, pero en principio, la misma.

/ \$ segmento: / \$Sandra EP  
--> Al atención diversidad

466- 469: Al atención diversidad

466 SANDRA: -Yo pienso que el método debe adaptarse a  
cada clase

467 para que llegue a haber interacción porque si  
utilizamos el

468 mismo método siempre nunca va a llegar a haber una  
469 interacción porque las cosas cambian a lo largo de la  
vida.

935- 938: Al atención diversidad

935 SANDRA: -Para eso ya están los logopedas, ¿no crees?,  
la

936 interacción con él debe ser igual que con todos los  
niños, no

937 tiene que tratar a un niño porque tiene problemas y  
hacerle

938 menos caso a los demás.

942- 946: Al atención diversidad

942 SANDRA: -No se trata de dejarlos aparte, por ejemplo  
en mi

943 colegio hay una persona dentro del aula además de la  
maestra,

944 de modo que mientras la maestra estaba con los demás,  
la otra

945 prestaba más atención al niño con dificultades, que  
era un

946 niño sordo.

/ \$ segmento: / \$Sebastián LE  
--> Al atención diversidad

983- 992: Al atención diversidad

983 SEBASTIÁN: -Lo ideal sería tener en cada clase un  
"PT", pero

984 en la práctica eso no es posible. El profesor tiene  
que tener

985 en cuenta esas necesidades, pero tampoco puede  
centrarse

986 mucho en los alumnos con necesidades, porque luego los  
chicos

987 son muy crueles y si ven que te centras en un chico o  
les

988 dan tareas más fáciles, los rechazan un poco e incluso  
los

989 aíslan.

990 Lo ideal sería tener profesores de apoyo, aunque no en  
todas

991 las clases es posible, por lo que el profesor debe  
tenerlo en

992 cuenta y dar otros contenidos y adaptárselos un poco.

/ \$ segmento: / \$Teresa EF  
--> Al atención diversidad

## **Apéndice F**

### **Ejemplos de entrevistas codificadas**

E: -¿Crees que el profesorado de Educación Primaria debería interesarse por conocer las características de la interacción con sus alumnos? ¿Por qué?.

A: -Si desde luego, porque la relación alumno-profesor-padres, todo ese conglomerado de relaciones es algo muy importante para que el profesor desarrolle su labor bien.

E: -¿Hasta qué punto piensas que los métodos utilizados por el profesor y su discurso verbal y no verbal pueden influir en la interacción que se genere con sus alumnos?.

A: -Pienso que es muy importante, hablabas del aspecto no verbal y es muy importante porque hay muchos gestos que el alumno interpreta, e incluso esa empatía que genera el profesor cuando entra en la clase, el noventa por ciento de esa empatía la tienen los movimientos y en cuanto al discurso verbal, un profesor que tenga facilidad de hablar con los alumnos eso es muy importante porque el profesor gana mucho con ello y los alumnos se sentirán a gusto con él.

En cuanto a los métodos, está claro que los métodos que se vienen utilizando hoy en día, los métodos tipo amistad con el alumno, más cercano a él son mejores que el basado en la disciplina de yo enseño y tú aprendes. Creo que el método cercano de una interacción profesor-alumno muy cercana, pienso que es muy beneficiosa para el profesor.

El método de enseñanza es la base de la interacción profesor-alumno. Según la asignatura que se dé va a variar la interacción con el alumno.

La asignatura es la base de que un profesor caiga mejor o peor. Por ejemplo la asignatura de educación física es muy buena para conocer a los alumnos, para ser muy amigo de ellos. Los métodos que se hacen en educación física pienso que son muy cercanos, que fomentan una relación muy estrecha con el alumno.

E: -¿Piensas que el modo en que el



maestro desempeñe su rol de enseñante, orientador y mantenedor de la disciplina influirá en las interacciones profesor-alumnos?.

A: -Creo que influye tanto para bien como para mal. Es importante que el profesor acapare estos tres roles, pero debe dar la importancia y la justa medida a cada cosa, porque claro si es pura disciplina, entonces... Cada rol aporta algo de empatía en el alumno. Un profesor que te enseña bien tendrá una buena interacción con sus alumnos. En cuanto a la disciplina, cada modo de usar la disciplina va a influir en la relación entre el alumno y profesor. Hay que saber utilizar bien la disciplina, pues si es fuerte se pierde la interacción alumno, este dirá que el profesor es autoritario y dejará de interaccionar con él.

E: -¿Qué aspectos analizarías y cambiarías de la conducta docente para mejorar las interacciones con los alumnos?.

A: -Yo pienso que hoy en día quedan muchos resquicios de profesores que son de aquellos que dicen yo estoy aquí porque me lo merezco, tu estás aquí por obligación. Pienso que eso es un fallo, el profesor debe involucrarse, debe interesarse mucho por los alumnos, pienso que así la interacción iba a ganar mucho. Cuando el alumno ve que el profesor se interesa por él, crece un montón su afectividad, su relación hacia el profesor. Pienso que eso hay que cambiarlo que el profesor debe involucrarse más con los niños, siempre separando sus parcelas. Pienso que hay muchos métodos que están muy anticuados. Hay un tema que a mí me preocupa mucho que nadie lo estudia, son los castigos. El típico castigo de ridiculizar al niño hay que erradicarlo porque marca al niño en toda su escolaridad.

La conducta docente, hoy en día, va mejorando, se ven profesores jóvenes y no tan jóvenes que se involucran con los niños. Eso es lo que hay que

cambiar, que el profesor se involucre más, que se sienta más identificado como niño, que se sienta un niño, que no sea el típico profesor que se sienta, da su charla, cuando un alumno lo molesta lo ridiculiza, se marcha y no se acuerda más del alumno.

E: -¿Crees que el grupo de alumnos influye en cómo son las interacciones profesor-alumno en el aula?.

A: -Sí, desde luego, un grupo de alumnos bueno, siempre hemos catalogado de buenos o malos a los grupos. El profesor, yo creo que inconscientemente, suele tratar mucho mejor a los alumnos llamados buenos que a los malos, creo que es un error por parte del profesor y por parte de los alumnos que se suelen tratar de buenos y malos.

Siempre hay un grupito de los más listos y siempre hay un grupo de los más despistados, los habladores, los más traviesos. Siempre que pasa algo en el aula, el profesor tiende a mirar a ese grupito.

Según el grupo así será la interacción, si desde un principio el grupo se muestra receptivo a todo lo que dice el profesor, el profesor va a actuar con ellos de una forma buena, pero siempre va a haber grupitos buenos y malos y el profesor se comporta con ellos de manera diferente y eso se nota mucho. Creo que esto hay que cambiarlo porque no hay alumnos malos sino poco motivados, que le despierta poco interés la asignatura.

E: -¿Qué estrategias y técnicas utilizarías para conocer las características del grupo de alumnos y qué medidas adoptarías para mejorar la interacción con él?.

A: -La dinámica de grupos es una técnica buenísima y una vez que nos vamos conociendo, el presentarse, no sé.

Pienso que la interacción de profesor y alumno se hace con el tiempo, no creo que puedas llegar de buenas a primeras e intentar conocer a todos porque hay

veces que eso hunde mucho a los niños, el llegar y hacer un circulito y decir vamos a ir levantándonos y presentándonos. Eso puede hundir a los chicos más tímidos.

Hay que irlos conociendo poco a poco. Conociendo también el entorno familiar que es superimportante, conociendo todo eso nos podemos adentrar en el mundo del niño y conocerlo más a fondo.

E: -¿En qué modelo se va fijar el maestro novato (sin experiencia) a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos? ¿Y el estudiante de magisterio en prácticas?.

A: -Yo pienso que el modelo de un maestro siempre es un maestro.

Mis modelos siempre han sido los profesores que he tenido y los maestros que he tenido. Un maestro novato, llamar a un maestro novato es muy difícil porque hoy en día cuando un maestro llega a dar clase, por desgracia, ha tenido que correr por mil sitios, de interino...

La primera vez que te enfrentas a un grupo el ejemplo a seguir de un maestro siempre es un maestro, porque para mí siempre han sido mis ídolos de pequeño. El maestro novato se fijaría en el maestro que tuvo que intentó mantener un relación estrecha con él, un maestro cercano a él, un maestro de familia, por decirlo de una forma nueva.

El modelo que va a seguir el estudiante de magisterio en prácticas va a ser ese, el maestro que ha tenido como alumno que más le ha gustado, con el que más se ha sentido identificado, pero también va a ser lo que quieran los alumnos, los niños siempre quieren algo muy explícito y un buen maestro se amolda a lo que piden los niños, aunque tenga un modelo fiel, un modelo a seguir, un buen maestro se amolda a lo que quieren los niños.

E: -¿Crees que cambiando la organización espacial del aula en Educación Primaria se puede mejorar la interacción profesor-alumno? ¿Cómo?.

A: -Si, la interacción fijo, porque

pienso que hay distribuciones en las que se deja a un alumno aislado porque quede impar es horrendo, yo lo he vivido y es muy malo. Yo creo que el profesor debería situarse de forma estratégica, en forma de "U" por ejemplo, que controle a los niños, pero dentro de los niños, eso mejora mucho la interacción.

Además la forma de motivar a los chicos es superimportante cuando te colocas en círculo, cercano a todos, los chicos se relacionan entre todos. El profesor es superimportante dentro del aula así como el aula es importante en la relación profesor-alumno.

E: -¿Qué hábitos y valores fomentarías en el aula para conseguir una interacción óptima con tus futuros alumnos?.

A: -Hábitos serían mantener una relación muy próxima a él, inmiscuirme en sus juegos, visitarle cuando esté enfermo...

En cuanto a valores, van implícitos, el conseguir una amistad verdadera. La amistad conlleva solidaridad, sinceridad, la amistad es muy importante, que vean en el profesor un ejemplo.

E: -¿Piensas que fomentando entre tus alumnos la cooperación, la autonomía, la actividad, la empatía y la igualdad mejorarías el clima del aula?.

A: -El clima se mejoraría notablemente, desde luego, pero es muy difícil que los alumnos lleguen sólo a entender lo que significa todo esto, pienso que es muy difícil, sería el aula perfecta, pero es muy difícil que se den todos esos requisitos de cooperación, actividad, empatía, igualdad etc.

E: -En el aula hay una gran diversidad de alumnos en cuanto a muchas variables, ¿Qué harías para conseguir una interacción acorde con la diversidad del alumnado?.

A: -Pues lo primero que haría sería darles a conocer diversos valores que, por desgracia, no se ven en la Tele, como es la solidaridad, como es la

amistad, no sé, ponerle ejemplos claros de gente que ha hecho mucho por esto, por las relaciones entre nuestros primogénitos aunque sean de otro color como Luther King, yo creo que un profesor debe dar a conocer a sus alumnos algo más que su asignatura, valores para la vida. Los niños son como dice Gabriel Celaya, creo que es, los niños son un barco en el que nosotros podemos poner nuestra bandera y lo más bonito que le puede pasar a un profesor es eso que ese barco navegue por todo el mundo y que se lleve muy bien tanto con africanos como con cubanos etc., todos somos iguales, y todo eso sea bajo tu bandera, bajo algo que tu le has enseñado.

Pienso que es un grave error que nos amoldemos a culturas que son muy respetables, pero que tenemos que hacerles ver que la educación física es muy importante igual que la educación sexual etc. y no hay que cambiar, hace poco hubo un problema con una chica, creo que era árabe, que no podía hacer educación física

El sistema educativo no es de lo mejor pero hay maestros muy preparados y hay que aprovecharlos y los chicos que por su diversidad cultural no puedan o no quieran tomar todo lo que el profesor les quiera dar, yo creo que no hay que cambiar y a estos chicos hacerles ver que, más que a los chicos a la familia porque los chicos son una esponja que absorbe, hacerles ver que por el bien de su cultura deben absorber.

E: -¿Crees que el profesorado de Educación Primaria debería interesarse por conocer las características de la interacción con sus alumnos? ¿Por qué?.

A: -Yo pienso que sí porque así el profesor puede mejorar lo que tiene. Mediante una serie de entrevistas o de algunos tests o cuestionarios que pase a los alumnos para así mejorar los aspectos relacionados con la interacción con sus alumnos.

E: -¿Hasta qué punto piensas que los métodos utilizados por el profesor y su discurso verbal y no verbal pueden influir en la interacción que se genere con sus alumnos?.

A: -Yo pienso que la interacción es todo, verbal, no verbal, todo. A esas edades los niños no pueden entenderte igual si sólo utilizas el lenguaje verbal que si te ven gesticular, poniendo énfasis en algunas cosas, lo van a entender mejor que si simplemente les hablas, vas a captar más su atención y vas a permitir que la interacción sea mejor, sea más llevadera, menos pesada que si se limitan a escuchar lo que tu dices y no te hacen caso.

El método tiene mucho que ver también, depende de la forma que cada profesor tenga de enseñar, de decir, de explicar, va a influir bastante, no es lo mismo que un profesor lo haga de una forma simpática que otro que lo haga de una manera antipática. Siempre será mejor para la interacción un método que lo haga de manera más amigable, sin que sea tan riguroso.

E: -¿Piensas que el modo en que el maestro desempeñe su rol de enseñante, orientador y mantenedor de la disciplina influirá en las interacciones profesor-alumnos?.

A: -Sí y bastante, porque si el profesor se mantiene exclusivamente en su postura de enseñante va a causar en los alumnos una sensación de que es él el que manda, el que está siempre por encima, que en realidad es lo que es,

pero se puede acercar más de guía, que se ponga en la posición de ellos, para que sea algo más cercano, pues si no verían la figura del profesor como algo más lejano y se empeoraría la interacción.

En cuanto a la disciplina también, ya que hay muchas maneras de decir las cosas y la disciplina siempre es importante, pero tampoco una disciplina de esto se hace así porque yo lo digo, sino una disciplina razonada porque esto es así porque es mejor para esto, para lo otro, dando unas razones y que se quede claro tanto por una parte como por otra para que haya una buena comprensión.. Que haya disciplina basada en la comprensión y siempre razonada.

E: -¿Qué aspectos analizarías y cambiarías de la conducta docente para mejorar las interacciones con los alumnos?.

A: -Cambiaría la disposición del aula ya que, a veces se generan ciertas jerarquías que no son las más apropiadas.

Cambiaría también la forma de dirigirse a los alumnos que siempre normalmente el profesor se suele dirigir con un aire déspota, yo soy el que estoy aquí y tengo la razón sino dirigirse a ellos abriendo las cosas para que los alumnos piensen, no imponiéndoles su postura.

Sobre todo en Primaria que un mismo profesor o como mucho dos pudiera encargarse de dar todas las materias para que conociesen bien al grupo y no hubiera tantas opiniones.

E: -¿Crees que el grupo de alumnos influye en cómo son las interacciones profesor-alumno en el aula?.

A: -Sí, bastante, porque depende de la personalidad de los alumnos así será el grupo y si la personalidad que tienen en común hace que sea un grupo malo o rebelde no le va a ser fácil al profesor la interacción con ellos, no se van a abrir, van a estar en un plan

pasota,  
sin embargo si son gente que quiere  
aprender va a ser bastante favorable.  
También se puede dar una situación  
intermedia en la que haya unos alumnos  
que quieran y otros no, en ese caso  
intentaría hablar con todos para que  
adoptasen una postura comprensible  
para que se abrieran al profesor.

E: -¿Qué estrategias y técnicas  
utilizarías para conocer las  
características del grupo de alumnos y  
qué medidas adoptarías para mejorar la  
interacción con él?.

A: -Por ejemplo si mandase algún  
trabajo o actividad centrarme cada vez  
en un grupo distinto, hecho de uno  
bueno, uno malo, por decirlo así,  
juntar personalidades distintas en un  
mismo grupo, intentar hablar con ellos  
para que vieses que  
además del profesor eres una persona  
en la que se pueden apoyar, que si  
tienen algún problema que no sea  
didáctico, que te lo pueden consultar,  
que hablen más contigo y cada vez  
hacerlo con un grupo diferente y así  
conocerlos a cada uno de ellos.

E: -¿En qué modelo se va fijar el  
maestro novato (sin experiencia) a la  
hora de establecer las interacciones  
con sus alumnos? ¿Y el estudiante de  
magisterio en prácticas?.

A: -Pienso que lo que va a hacer es  
una mezcla de lo que el haya visto,  
que mejor haya funcionado y él crea  
que mejor le haya funcionado a él  
personalmente.

Pero depende también cómo sea ese  
profesor, porque si él lo ha visto y  
lo intenta hacer, pero no va con él o  
su personalidad no se lo acepta, en  
fin pienso que se improvisa un poco  
porque nunca se sabe por donde te va a  
salir un alumno o un grupo, si te va a  
salir de una forma o de otra y siempre  
te riges por algo pero siempre será  
algo improvisado.

En cuanto al estudiante de magisterio  
en prácticas se supone que el del  
profesor tutor de prácticas que de las



clases, pero es lo que decía antes, el profesor puede hacer las cosas de una forma y él por lo que sea prefiere hacerlas de otra porque no le guste. Yo lo vería bien porque no tiene que hacer las cosas como vea en otro profesor o cómo le digan sino como él crea conveniente. Se puede aplicar lo de cada maestrillo tiene su librillo ya que cada persona es un mundo y cada profesor igual y puede dar la clase como mejor crea.

E: -¿Crees que cambiando la organización espacial del aula en Educación Primaria se puede mejorar la interacción profesor-alumno? ¿Cómo?.

A: -Sí, la disposición de las mesas, aunque depende de cada materia o de la actividad, si lo que queremos es fomentar la actividad en grupo, las mesas deberían estar de una forma de tres en tres o de cuatro en cuatro. Si es una actividad en la que hay que estar bastante concentrado estaría mejor con las mesas de uno en uno. Que el profesor no esté siempre en su mesa sentado sino que se pasee y vea cómo trabajan los alumnos que intente ayudarles hablando con ellos.

La disposición del aula es importante, pero no es lo más importante, depende más del profesor y de los alumnos que del sitio donde se haga la clase.

E: -¿Qué hábitos y valores fomentarías en el aula para conseguir una interacción óptima con tus futuros alumnos?.

A: -Intentaría inculcarles el camino hacia el trabajo en equipo, la cooperación, tener hábitos de ser respetuosos con los demás, de ser comprensivos, de hablar con la gente, yo pienso que de unidad, que la clase sea una unidad en la que todos nos ayudemos unos a otros, no porque yo sea el profesor y otros sean los más listos o menos, sino que seamos una unidad. Esto básicamente, ya que a estas edades van a hacer lo que ellos vean.

E: -¿Piensas que fomentando entre tus

alumnos la cooperación, la autonomía, la actividad, la empatía y la igualdad mejorarías el clima del aula?.

A: -Sí, bastante. Porque si no hay unidad, si no hay ganas de trabajar si no cooperan, va a ser una especie de anarquía en donde cada uno va a hacer lo que quiera o unos van a hacerlo bien y otros mal, entonces si todos trabajan juntos y de ayudan unos a otros, los que son malos, por decirlo de alguna forma, aprenderán más, verán a los otros que lo hacen bien e intentarán hacerlo ellos bien, habrá piques sanos, e intentarán mejorar. Los malos aprenderán de los buenos y los buenos de los malos porque cada alumno tiene aspectos aprovechables para todos los que estén en el grupo.

E: -En el aula hay una gran diversidad de alumnos en cuanto a muchas variables, ¿Qué harías para conseguir una interacción acorde con la diversidad del alumnado?.

A: -Lo veo complicado si hay bastante diversidad en el aula.

Intentaría tratarlos a todos por igual y darme cuenta donde está la diversidad de cada uno, el profesor debe conocer en que son diferentes unos de otros, si se refiere a capacidades, si unos tienen unas capacidades en unas cosas y otros en otras, intentar fomentar esas capacidades y que el alumno muestre un interés y que vea que el profesor está interesado en lo que se le da mejor sin olvidar las cosas en las que tiene que mejorar.

En cuanto a alguna etnia, que sea gitano, que sea de otra nacionalidad que no hable este idioma, no aislarlo, pero si que tenga clase de apoyo, que alguien especializado le ayude porque en una clase en la que todos hablan un idioma y él no iba a ser un clima un poco tenso pues el niño se iba a sentir un poco discriminado.

E: -¿Crees que el profesorado de Educación Primaria debería interesarse por conocer las características de la interacción con sus alumnos? ¿Por qué?.

A: -Sí, supongo que sí, cuanto más información se pueda recabar sobre todos los aspectos mejor. Lo que es la interacción con los alumnos yo creo que es algo muy especial porque de cómo interactúes con el alumno va a influir mucho. Todas las técnicas y el conocimiento que tengas sobre un alumno, sobre sus características, sobre cómo se relaciona o sobre como debes relacionarte con él, cómo debes explicarle las cosas, todo esto te puede ayudar a llevar la clase mejor, es mi opinión, entonces conocer las características de cada alumno y de los alumnos en sí como grupo es importante.

El hecho de que interacciones con el alumno de una manera o de otra va a influir mucho de lo que el alumno piense de la asignatura, piense de ti, piense de él mismo, entonces en cómo te diriges a él debes tener mucho cuidado, si es un alumno extrovertido tampoco debes ayudarle mucho, sólo con darle un poco de confianza va a interactuar, sin embargo si es un alumno más introvertido, que va a costarle más expresarse tendrás que esforzarte más y darle más confianza y hablarle con más delicadeza, no sé, este tipo de cosas.

E: -¿Hasta qué punto piensas que los métodos utilizados por el profesor y su discurso verbal y no verbal pueden influir en la interacción que se genere con sus alumnos?.

A: -Supongo que la comunicación verbal y no verbal da a conocer a los alumnos cosas, si te expresas de alguna manera o actúas de alguna manera das a entender al alumno cómo es el profesor.

Consciente o inconscientemente, de la comunicación verbal y no verbal, el

alumno podrá deducir cosas.

Habría cosas más importantes y cosas menos importantes. Si el profesor se pasea o no es una cosa que no tiene una gran importancia, pero los gestos que haga, la actitud que desarrolle en clase te va a decir si es más o menos educado si te va a imponer miedo, si te va a dar confianza.

Respecto al método, supongo que el método que utilices es una de las cosas más importantes. En clases de geografía, Historia etc. si el profesor se dedica a hablar y hablar, yo creo que te vuelves más pasivo y si lo tienes en el libro, hay veces que dices, ya me lo estudiaré, eso pasa. Si el profesor está hablando, hablando y hablando, puedes mantener la atención un período de tiempo no todo el tiempo. Si la clase es más participativa pues estás a ver si sale el ejercicio, preguntando al compañero o al profesor, entonces es más dinámico. Influye muchísimo.

E: -¿Piensas que el modo en que el maestro desempeñe su rol de enseñante, orientador y mantenedor de la disciplina influirá en las interacciones profesor-alumnos?.

A: -En cuanto al rol de mantenedor de la disciplina va a influir. Si tu impones una disciplina más severa, aunque cada alumno dependiendo de su personalidad va a reaccionar de una manera o de otra, habrá alumnos que adopten una actitud de rebeldía, otros de sumisión, y en el caso contrario si el profesor es más liberal, por decirlo así, habrá alumnos que eso les motive para escuchar al profesor y habría otros que pasen y aprovechen la situación para no dar ni golpe o reírse del profesor.

En cuanto al rol de enseñante depende de la calidad que tengas como enseñante. Yo lo voy a poder ver como profesor y lo he visto como alumno, hay profesores peores y profesores mejores, que tienen más aptitudes y

menos aptitudes. Dependiendo de tu calidad, es un poco de todo, no sólo una cosa desde mi punto de vista, dependiendo de tu calidad en todas las facetas y todos los aspectos que debe tener un enseñante, si eres bueno conseguirás una buena interacción con los alumnos e incluso unos mejores resultados.

E: -¿Qué aspectos analizarías y cambiarías de la conducta docente para mejorar las interacciones con los alumnos?.

A: -Lo primero que voy a decir es imposible, pero si el profesor pudiera verse como profesor desde el punto de vista de los alumnos, yo creo que aprendería muchísimo ya que los alumnos nos fijamos mucho en los errores de los profesores, lo mismo que los profesores os fijaréis en las cosas de los alumnos.

Hay profesores que les pierde el respeto, no sé si será por la LOGSE o por qué. Es uno de los problemas que veo que estás en clase y todo el mundo está hablando y el profesor parece que está con miedo, con pasotismo o miedo no sé qué será. Esto sería una faceta que habría que cambiar. En primaria no suele pasar eso como puedes amenazarlos con negativos, con hacer un examen, supongo que será más fácil.

E: -¿Crees que el grupo de alumnos influye en cómo son las interacciones profesor-alumno en el aula?.

A: -Definitivamente sí. Las características individuales y las del grupo cuando un profesor llega al aula lo notará. Sobre todo los primeros días pues si llega con una idea de cómo dar la clase, al ver las características del grupo, si son más avanzados o menos, ,más latosos o menos, participativos o menos, tendrá que adaptarse y cambiarlo todo. No puedes llegar con un método y soltarlo según lo tengas planeado desde el principio.

De la propia interacción que tu tengas debes recoger información, si esto les

ha interesado más o no, si de esta forma han atendido más o no.

E: -¿Qué estrategias y técnicas utilizarías para conocer las características del grupo de alumnos y qué medidas adoptarías para mejorar la interacción con él?.

A: -La propia interacción te va a ayudar a recoger la información. Con pruebas para conocer sus gustos. Conocer su situación familiar debe ser importante para saber como van a reaccionar. Alumnos que viven en familias no tan perfectas, no tan estructuradas, deben tener comportamientos diferentes a niños con familias normales, la madre, el padre... Con una entrevista directa con los padres o hablando con el niño en clase o después de clase.

E: -¿En qué modelo se va fijar el maestro novato (sin experiencia) a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos? ¿Y el estudiante de magisterio en prácticas?.

A: -Los profesores novatos no están tan resabiados como los profesores con más tablas que sabrán enseguida cómo es el grupo.

Supongo que de su propia experiencia como alumno, de lo que él ha visto, del comportamiento y actitudes que ha visto en sus profesores. Si a ti un profesor te ha marcado, que ha sido el mejor profesor que has tenido, no lo imitarás, pero seguirás sus pautas, supongo que partirá de ahí y luego con su propia experiencia que vaya adquiriendo como enseñante. Tus profesores te influirán a la hora de enseñar.

En cuanto a los estudiantes de magisterio en prácticas, yo creo que eso no es algo muy elaborado, está claro que tendrás que preparar una programación, unas actividades, pero a la hora de interactuar con los alumnos es algo más espontáneo, llegas allí y te relacionas como persona con otras personas, como educador, claro. También el maestro de prácticas.

Supongo que tendrás que fijarte cómo actúa él que ya conoce a su grupo. Viendo cómo él interactúa puedes fijarte en sus pautas e interiorizarlas y aprovecharlas para tu actuación.

E: -¿Crees que cambiando la organización espacial del aula en Educación Primaria se puede mejorar la interacción profesor-alumno? ¿Cómo?.

A: -Cómo organices el aula seguro que va a influir. Te lo voy a explicar de la siguiente manera: cuando estás en infantil las mesas son circulares para que los alumnos puedan verse unos a otros. En el instituto las mesas también son movibles. En la universidad con una mesa fija la interacción es mínima ya que para salir a la pizarra tienes que levantar a la mitad de la clase.

Si influye la organización del aula en las interacciones, el mobiliario debe poderse mover de un sitio a otro, debe ser práctico porque para ciertas clases se puedan hacer actividades en grupo que no se podrían hacer si tienes mesas fijas. También para realizar actividades más generales de toda la clase se alejan todas las mesas y se deja el centro libre. Es importante saber aprovechar el mobiliario para las distintas actividades, las distintas metodologías etc.

E: -¿Qué hábitos y valores fomentarías en el aula para conseguir una interacción óptima con tus futuros alumnos?.

A: -En cuanto a valores, el respeto, la igualdad. En cuanto a la igualdad está claro que el profesor siempre va a estar por encima del alumno en el sentido de que es el que tiene que dirigir, que liderar, pero, a veces, el profesor también debe saber ponerse al mismo nivel. Si tu fomentas desde este punto de vista la igualdad pienso que los alumnos lo van a percibir. Si tu llegas como el dios que estás ahí arriba, la interacción cambia.

En el respeto, si tu llegas y entras faltando el respeto, si los alumnos no te lo faltan a ti, está claro que se lo van a faltar a los demás, porque lo están aprendiendo de ti.

La participación, intentar que los alumnos se hagan participativos que no se limiten a copiar y hacer cosas sin iniciativa.

El hábito de trabajar a diario, pero ahí falla algo, yo sigo sin ser capaz de trabajar a diario.

El hábito de preguntar siempre que tengas una duda. A veces tienes una duda y te la callas porque el profesor va muy deprisa o tienes miedo o por no quedar en ridículo. Si tu fomentas que si alguien tiene una duda la pregunte y no parezca más tonto que nadie, sino alguien que se preocupa, yo creo que ese hábito lo van a adquirir. Y lo que dicen los profesores si alguien pregunta una duda y se la resuelven, se la están resolviendo al 80% de la clase.

Que pierdan el miedo a salir a la pizarra, si el profesor utiliza el hecho de salir a la pizarra como premio o castigo no porque le cogerán miedo, pero si sale a hacer un ejercicio y no pasa nada si lo haces bien o mal e incluso le ayudas, supongo que eso hace más dinámica la clase y hace que haya más confianza y más interacción.

E: -¿Piensas que fomentando entre tus alumnos la cooperación, la autonomía, la actividad, la empatía y la igualdad mejorarías el clima del aula?.

A: -Sí, si fomentas sobre todo la colaboración, que los alumnos trabajen en grupo, con sus amigos, que haya un ambiente más distendido habrá una mejor interacción. Si los alumnos están en parejas siempre y casi no pueden hablar con su compañero, esto es más estático.

La actividad yo creo que sí, si se fomenta la actividad podrán intervenir hasta los más retraídos, será más dinámico.



La igualdad entre los alumnos para mí es una variable más difícil de controlar, porque siempre va a haber alumnos más o menos inteligentes, más o menos abiertos, de mejor o peor aspecto físico, habrá alumnos que busquen más el poder o menos. Bueno está claro que tu siempre tendrás que fomentarla como profesor, pero creo que no es controlable.

E: -En el aula hay una gran diversidad de alumnos en cuanto a muchas variables, ¿Qué harías para conseguir una interacción acorde con la diversidad del alumnado?.

A: -Yo pienso que lo primero que debes hacer es no fomentar nunca un estereotipo, o sea, nunca debes valorar, por decirlo así, al inteligente porque si valoras al inteligente los alumnos que no tienen esa capacidad, algunos se motivarán, pero la mayoría se frustrarán.

Debes fomentar valores diferentes como ser alto o bajo, valorar el esfuerzo, la continuidad, porque si valoras simplemente el éxito, vas a dejar un vacío en lo que van a percibir tus alumnos.

Y por supuesto nunca absolutamente reírte de un fracaso de un defecto de alguien porque rompes la diversidad.

Debemos mantener la diversidad en cuanto opiniones, en cuanto a todo tipo de cosas y que cada uno tiene sus necesidades y sus capacidades y sus gustos.

Nunca debes fomentar el éxito o un determinado tipo de gusto: os debe gustar esto...No sólo decirlo sino que lo observen en ti, el trabajo, el esfuerzo, que se desprenda de la actitud del profesor.

E: -¿Crees que el profesorado de Educación Primaria debería interesarse por conocer las características de la interacción con sus alumnos? ¿Por qué?.

A: -Si se deberían interesar, más que nada porque según tú interacciones con cada alumno, con cada alumno es diferente, no te relacionas con todos los alumnos de la misma forma, entonces creo que si sería interesante saber cómo debes actuar con cada alumno, a lo mejor con un alumno debes tener una interacción más estricta, con otro ser más amable. Yo supongo que conocer las características de esa interacción te ayudaría a conocer mejor a los alumnos.

E: -¿Hasta qué punto piensas que los métodos utilizados por el profesor y su discurso verbal y no verbal pueden influir en la interacción que se genere con sus alumnos?.

A: -Pues en primer lugar puede hacer que los alumnos se dirijan más a ti o menos. Si tú eres muy brusco en tus gestos o en un momento porque todo el mundo tiene un mal día, y hablas mal a un alumno o le contestas de mala forma, muy seco, si ellos te han preguntado una duda, pues la próxima vez pueden pensar, pues jolín, para que me conteste de la misma forma, no la pregunto. Lo típico que pasa muchas veces que te preguntan ¿tenéis dudas? Y nadie dice nada y tu estás seguro de que seguro de que hay dudas, pero claro si no te las planteas no puedes repetir el tema entero.

Y al contrario si un alumno te ve abierto, te ve receptivo yo creo que la interacción será más relajada y no tendrás ningún problema y te preguntarán todo tipo de cuestiones. En cuanto a la metodología, varía, si es trabajo individual o en equipo. Si es trabajo en equipo los alumnos se van relacionar más entre ellos y tú al pasarte entre los equipos vas a tener una relación más distendida, pero si

la metodología es siempre de trabajo individual y la explicación dirigida del profesor normal, pues eso siempre te limita el plano de las relaciones, tú te quedas en un plano y los alumnos están en otro.

E: -¿Piensas que el modo en que el maestro desempeñe su rol de enseñante, orientador y mantenedor de la disciplina influirá en las interacciones profesor-alumnos?.

A: -Es lo que antes hemos dicho, si tu te mantienes en el rol de enseñante y tu solamente te limitas a explicar sin relacionarte, a explicar y mandar ejercicios por ejemplo, y además el papel autoritario lo desempeñas bastante a menudo regañándoles en cuanto hablen, o armen un poquillo de jaleo, llamándoles la atención pues es que es lo mismo.

Los alumnos si te ven como una persona, ya no es el típico profesor que sea el simpatiquillo que les dé pie a estar en clase de fiesta, sino si te ven como una persona que sabe comportarse en cada momento de forma adecuada, si tienes que estar con ellos, escucharles o explicarles las cosas una, dos, cinco veces, lo haces, la relación con ellos siempre va a tener más confianza el niño. Si no lo haces así, pues no.

E: -¿Qué aspectos analizarías y cambiarías de la conducta docente para mejorar las interacciones con los alumnos?.

A: -No lo sé. Supongo que analizaría las actividades, porque yo he estado, bueno hemos hecho unas mini prácticas que han sido quince días y ha sido el período de rotación y la verdad es que hemos estado en todos los cursos y he visto que el sistema que tienen en todos los cursos es el mismo, hay una explicación general y fichas, y fichas, y fichas y fichas y fichas. Yo me he quedado sorprendida porque en ningún momento vi una actividad en grupo o un debate, por ejemplo, que los alumnos... preguntarles sus

opiniones. Simplemente se limitaban a mandarles fotocopias de fichas de trabajo. Me sorprendió un poco porque aquí te están enseñando cómo hacer un montón de cosas de manera diferente y luego llegas y te llama la atención que lo hagan en todos los cursos igual. En sexto me llamó menos la atención porque son cursos más avanzados, pero en primero o segundo que son cursos más básicos que normalmente los niños vienen de infantil que les gustan más otro tipo de actividades... Supongo que analizaría eso. Se pueden realizar actividades en las que los alumnos se relacionen más entre ellos y se relacionen más entre alumno y profesor..

E: -¿Crees que el grupo de alumnos influye en cómo son las interacciones profesor-alumno en el aula?.

A: -Si, según sea el grupo. Si un grupo es muy revoltoso, que normalmente no es que un grupo sea revoltoso sino que tiene a dos o tres que arman más jaleo el profesor llega un momento en que tiene que mantener el orden y si constantemente tienes que estar manteniendo el orden y llamándoles la atención la relación se reduce, porque claro si tu tienes que estar siempre regañándoles y ellos siempre haciendo jaleo la relación se reduce a estar como enfrentados. Yo armo jaleo y me regañan, me regañan y armo jaleo, pero si es un grupo que es variado, que hay veces que se comportan, hacen más jaleo, otras veces están bien, si ves que tu te van respondiendo las actividades que organizas pues la relación será mucho mejor.

E: -¿Qué estrategias y técnicas utilizarías para conocer las características del grupo de alumnos y qué medidas adoptarías para mejorar la interacción con él?.

A: -Pues yo supongo que, si se pudiera, haría una especie de charla, nos sentaríamos todos en círculo y

plantear cuestiones, cada uno que explicara su familia, en qué trabajan... empezaría por mí, pues mi padre trabaja en tal, mi padre en cual, y luego que los alumnos lo fueran diciendo, con quién suelen jugar en el patio, que cosas les gustan, sabiendo lo que les gusta y lo que no les gusta y a lo mejor analizando también el entorno familiar en el que se mueven pues ya sabes cómo es al alumno. También los condicionantes que pueda tener. Si conoces un poco al alumno también sabes mejor cómo relacionarte tu con él.

E: -¿En qué modelo se va fijar el maestro novato (sin experiencia) a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos? ¿Y el estudiante de magisterio en prácticas?.

A: -Yo creo que tendría dos modelos, el primero sería el profesor que ha tenido él en la escuela. Yo recuerdo que tuve una profesora durante todo lo que fue la EGB y tener un mismo profesor siempre te marca y luego supongo al profesor que te toque como maestro de prácticas, al tutor de prácticas, al fin y al cabo va a ser el modelo que tienes más cercano y el único modelo que has visto, sobre todo ahora, cuando eres niño tienes una visión diferente, pero ahora es el único que has visto dar clase, entonces su forma de dar clase pienso que te va a influir. Hombre habrá cosas que no te parezcan bien y las modifiques y cosas que te parezcan estupendas y las adoptes.

Es lo que siempre tenemos, que te sientes un poco perdido, porque hayas dado un montón de psicologías, de didácticas, pero es llegar a una clase y no saber por donde te van a salir los alumnos. Entonces el único modelo que tienes para fijarte un poco y también para que los niños no noten mucho la diferencia, si el profesor sigue una metodología determinada, tu no puedes llegar, creo que la unidad

didáctica son quince días, y cambiar la metodología haciendo cosas totalmente diferentes, porque creo que les chocaría demasiado.

E: -¿Crees que cambiando la organización espacial del aula en Educación Primaria se puede mejorar la interacción profesor-alumno? ¿Cómo?.

A: -Yo creo que si, ahora mismo los alumnos están sentados individualmente, un alumno puede tener la misma duda que otros muchos y tu tienes que ir de uno en uno explicándoles o solucionándola, pero si los sientas en grupo a lo mejor te acercas a ellos y la relación no es tan directa, de tú a tu, esta relación les puede parar un poco, les puede impresionar. Si están sentados en grupo y hay alguno que sea tímido y no atreva a preguntar, a lo mejor, otro lo pregunta o le puede decir a ese otro que le pregunte él por no preguntarle tanto. Yo creo que si se mejoraría la relación.

E: -¿Qué hábitos y valores fomentarías en el aula para conseguir una interacción óptima con tus futuros alumnos?.

A: -No sé. Yo creo que en primer lugar la sinceridad, que no tuvieran miedo a decir la verdad, si se han peleado, o le han quitado el bocadillo que no tengan miedo a decirlo. Si conoces bien las causas sabes también cómo actuar adecuadamente. Si cada uno te da una versión, a cuál crees.

La confianza, también, va todo relacionado, si no tienen miedo a relacionarse contigo la confianza aumentará progresivamente, al comienzo habrá menos, pero acabarás con más. Hábitos no sé.

E: -¿Piensas que fomentando entre tus alumnos la cooperación, la autonomía, la actividad, la empatía y la igualdad mejorarías el clima del aula?.

A: -La verdad es que son todas ideales. Si se consigue una buena cooperación. Sobre todo con la empatía, si se les enseñase a ponerse

en el lugar de otra persona, es básico, por ejemplo si se les dice ¿por qué has hecho eso?, por ejemplo si ha insultado a un niño, pues ponerse en su lugar ¿qué tal te sentaría que a ti te insultaran?. Yo creo que es hacerles comprender las cosas desde el punto de vista del que lo sufre como mejorarían mucho las cosas

y luego por supuesto la igualdad es básica, no puedes tratar a un niño de una manera y a otro de otra.

La cooperación, la autonomía, la actividad, yo creo que todas son básicas. La autonomía debe ser progresiva, al principio, en el primer curso la dependencia del profesor debe ser mayor, pero luego irá a menos, siendo cada vez más independiente.

E: -En el aula hay una gran diversidad de alumnos en cuanto a muchas variables, ¿Qué harías para conseguir una interacción acorde con la diversidad del alumnado?.

A: -Depende de muchas cosas. Si tienes un niño que sea extranjero, que no hable español, el trato deberá ser muy diferente al que puedas tener con un niño que aunque sea gitano sepa hablar español. Si tienes un niño que venga de África o de un país del Este que no sepa nuestro idioma tendrás que estar sobre él para explicarle las cosas, para enseñarle el idioma. Pero si todos conocen el idioma aunque sean de diferentes razas, si vienen en igualdad de condiciones no debemos darle un trato diferente, los niños lo percibirán y también los tratarían de modo diferente.

Un aula nunca es homogénea. La diversidad puede ser de muchos tipos, puedes tener niños que aprendan muy rápido y otros que aprendan más lento entonces, aunque siempre se tiende a hablar de que el aula debe seguir un ritmo homogéneo, lo que tu no puedes hacer es que si tu planteas un ejercicio y un niño te lo resuelve en

cinco minutos y otro tarda una hora entera en resolverlo lo que no puedes hacer es al que tarda cinco minutos tenerlo mirando al que tarda una hora, para eso hemos visto en una asignatura que hemos tenido este año la técnica del aprendizaje cooperativo que es juntar grupos con niños de diferente nivel y que unos ayuden a otros, así el que realiza las actividades más rápido puede ayudar al más lento y además escuchar la explicación no ya del maestro sino de otro niño que se lo explica con su mismo lenguaje, sus mismo gestos el otro aprende mejor, y el que aprende más rápido no se siente, es que es muy aburrido acabar una actividad y estar una hora cruzado de brazos, pero yo creo que tampoco puedes tender a la igualdad totalmente porque es imposible y más en la escuela. Ya que puedes realizar un trato más personalizado sin crear desigualdades, no sé cómo explicarlo, sin dar pie a que se creen desigualdades ni conflictos entre ellos.



E: -¿Crees que el profesorado de Educación Primaria debería interesarse por conocer las características de la interacción con sus alumnos? ¿Por qué?.

A: -Yo pienso que sí porque así el profesor puede mejorar lo que tiene. Mediante una serie de entrevistas o de algunos tests o cuestionarios que pase a los alumnos para así mejorar los aspectos relacionados con la interacción con sus alumnos.

E: -¿Hasta qué punto piensas que los métodos utilizados por el profesor y su discurso verbal y no verbal pueden influir en la interacción que se genere con sus alumnos?.

A: -Yo pienso que la interacción es todo, verbal, no verbal, todo. A esas edades los niños no pueden entenderte igual si sólo utilizas el lenguaje verbal que si te ven gesticular, poniendo énfasis en algunas cosas, lo van a entender mejor que si simplemente les hablas, vas a captar más su atención y vas a permitir que la interacción sea mejor, sea más llevadera, menos pesada que si se limitan a escuchar lo que tu dices y no te hacen caso.

El método tiene mucho que ver también, depende de la forma que cada profesor tenga de enseñar, de decir, de explicar, va a influir bastante, no es lo mismo que un profesor lo haga de una forma simpática que otro que lo haga de una manera antipática. Siempre será mejor para la interacción un método que lo haga de manera más amigable, sin que sea tan riguroso.

E: -¿Piensas que el modo en que el maestro desempeñe su rol de enseñante, orientador y mantenedor de la disciplina influirá en las interacciones profesor-alumnos?.

A: -Sí y bastante, porque si el profesor se mantiene exclusivamente en su postura de enseñante va a causar en los alumnos una sensación de que es él el que manda, el que está siempre por encima, que en realidad es lo que es,

pero se puede acercar más de guía, que se ponga en la posición de ellos, para que sea algo más cercano, pues si no verían la figura del profesor como algo más lejano y se empeoraría la interacción.

En cuanto a la disciplina también, ya que hay muchas maneras de decir las cosas y la disciplina siempre es importante, pero tampoco una disciplina de esto se hace así porque yo lo digo, sino una disciplina razonada porque esto es así porque es mejor para esto, para lo otro, dando unas razones y que se quede claro tanto por una parte como por otra para que haya una buena comprensión.. Que haya disciplina basada en la comprensión y siempre razonada.

E: -¿Qué aspectos analizarías y cambiarías de la conducta docente para mejorar las interacciones con los alumnos?.

A: -Cambiaría la disposición del aula ya que, a veces se generan ciertas jerarquías que no son las más apropiadas.

Cambiaría también la forma de dirigirse a los alumnos que siempre normalmente el profesor se suele dirigir con un aire déspota, yo soy el que estoy aquí y tengo la razón sino dirigirse a ellos abriendo las cosas para que los alumnos piensen, no imponiéndoles su postura.

Sobre todo en Primaria que un mismo profesor o como mucho dos pudiera encargarse de dar todas las materias para que conociesen bien al grupo y no hubiera tantas opiniones.

E: -¿Crees que el grupo de alumnos influye en cómo son las interacciones profesor-alumno en el aula?.

A: -Sí, bastante, porque depende de la personalidad de los alumnos así será el grupo y si la personalidad que tienen en común hace que sea un grupo malo o rebelde no le va a ser fácil al profesor la interacción con ellos, no se van a abrir, van a estar en un plan

pasota,  
sin embargo si son gente que quiere  
aprender va a ser bastante favorable.  
También se puede dar una situación  
intermedia en la que haya unos alumnos  
que quieran y otros no, en ese caso  
intentaría hablar con todos para que  
adoptasen una postura comprensible  
para que se abrieran al profesor.

E: -¿Qué estrategias y técnicas  
utilizarías para conocer las  
características del grupo de alumnos y  
qué medidas adoptarías para mejorar la  
interacción con él?.

A: -Por ejemplo si mandase algún  
trabajo o actividad centrarme cada vez  
en un grupo distinto, hecho de uno  
bueno, uno malo, por decirlo así,  
juntar personalidades distintas en un  
mismo grupo, intentar hablar con ellos  
para que vieses que  
además del profesor eres una persona  
en la que se pueden apoyar, que si  
tienen algún problema que no sea  
didáctico, que te lo pueden consultar,  
que hablen más contigo y cada vez  
hacerlo con un grupo diferente y así  
conocerlos a cada uno de ellos.

E: -¿En qué modelo se va fijar el  
maestro novato (sin experiencia) a la  
hora de establecer las interacciones  
con sus alumnos? ¿Y el estudiante de  
magisterio en prácticas?.

A: -Pienso que lo que va a hacer es  
una mezcla de lo que el haya visto,  
que mejor haya funcionado y él crea  
que mejor le haya funcionado a él  
personalmente.

Pero depende también cómo sea ese  
profesor, porque si él lo ha visto y  
lo intenta hacer, pero no va con él o  
su personalidad no se lo acepta, en  
fin pienso que se improvisa un poco  
porque nunca se sabe por donde te va a  
salir un alumno o un grupo, si te va a  
salir de una forma o de otra y siempre  
te riges por algo pero siempre será  
algo improvisado.

En cuanto al estudiante de magisterio  
en prácticas se supone que el del  
profesor tutor de prácticas que de las

clases, pero es lo que decía antes, el profesor puede hacer las cosas de una forma y él por lo que sea prefiere hacerlas de otra porque no le guste. Yo lo vería bien porque no tiene que hacer las cosas como vea en otro profesor o cómo le digan sino como él crea conveniente. Se puede aplicar lo de cada maestrillo tiene su librillo ya que cada persona es un mundo y cada profesor igual y puede dar la clase como mejor crea.

E: -¿Crees que cambiando la organización espacial del aula en Educación Primaria se puede mejorar la interacción profesor-alumno? ¿Cómo?.

A: -Sí, la disposición de las mesas, aunque depende de cada materia o de la actividad, si lo que queremos es fomentar la actividad en grupo, las mesas deberían estar de una forma de tres en tres o de cuatro en cuatro. Si es una actividad en la que hay que estar bastante concentrado estaría mejor con las mesas de uno en uno. Que el profesor no esté siempre en su mesa sentado sino que se pasee y vea cómo trabajan los alumnos que intente ayudarles hablando con ellos.

La disposición del aula es importante, pero no es lo más importante, depende más del profesor y de los alumnos que del sitio donde se haga la clase.

E: -¿Qué hábitos y valores fomentarías en el aula para conseguir una interacción óptima con tus futuros alumnos?.

A: -Intentaría inculcarles el camino hacia el trabajo en equipo, la cooperación, tener hábitos de ser respetuosos con los demás, de ser comprensivos, de hablar con la gente, yo pienso que de unidad, que la clase sea una unidad en la que todos nos ayudemos unos a otros, no porque yo sea el profesor y otros sean los más listos o menos, sino que seamos una unidad. Esto básicamente, ya que a estas edades van a hacer lo que ellos vean.

E: -¿Piensas que fomentando entre tus

alumnos la cooperación, la autonomía, la actividad, la empatía y la igualdad mejorarías el clima del aula?.

A: -Sí, bastante. Porque si no hay unidad, si no hay ganas de trabajar si no cooperan, va a ser una especie de anarquía en donde cada uno va a hacer lo que quiera o unos van a hacerlo bien y otros mal, entonces si todos trabajan juntos y de ayudan unos a otros, los que son malos, por decirlo de alguna forma, aprenderán más, verán a los otros que lo hacen bien e intentarán hacerlo ellos bien, habrá piques sanos, e intentarán mejorar. Los malos aprenderán de los buenos y los buenos de los malos porque cada alumno tiene aspectos aprovechables para todos los que estén en el grupo.

E: -En el aula hay una gran diversidad de alumnos en cuanto a muchas variables, ¿Qué harías para conseguir una interacción acorde con la diversidad del alumnado?.

A: -Lo veo complicado si hay bastante diversidad en el aula.

Intentaría tratarlos a todos por igual y darme cuenta donde está la diversidad de cada uno, el profesor debe conocer en que son diferentes unos de otros, si se refiere a capacidades, si unos tienen unas capacidades en unas cosas y otros en otras, intentar fomentar esas capacidades y que el alumno muestre un interés y que vea que el profesor está interesado en lo que se le da mejor sin olvidar las cosas en las que tiene que mejorar.

En cuanto a alguna etnia, que sea gitano, que sea de otra nacionalidad que no hable este idioma, no aislarlo, pero si que tenga clase de apoyo, que alguien especializado le ayude porque en una clase en la que todos hablan un idioma y él no iba a ser un clima un poco tenso pues el niño se iba a sentir un poco discriminado.

E: -¿Crees que el profesorado de Educación Primaria debería interesarse por conocer las características de la interacción con sus alumnos? ¿Por qué?.

A: -Pienso que es bastante importante, pues si en un principio no conoce con lo que va a tratar que es lo imprescindible, él va a tratar con los niños, si no los conoce no debería actuar en la docencia. Cualquier profesor debería interesarse por conocer la interacción con sus alumnos.

E: -¿Hasta qué punto piensas que los métodos utilizados por el profesor y su discurso verbal y no verbal pueden influir en la interacción que se genere con sus alumnos?.

A: -Pienso que el método influye mucho y depende también si es verbal o no verbal.

Lo verbal desde un principio, porque si un profesor no se explica bien los niños no lo van a comprender y desde este modo es imposible que el profesor pueda tener una buena interacción con los niños. Desde un principio debe utilizar el método adecuado que le lleve a una buena interacción con ellos. El discurso verbal influye mucho porque si habla solo el profesor y los alumnos ni hablan con él ni opinan, ni plantean las clásicas dudas, olvídate de interacción que no hay ninguna, no va a conocer cuáles son los problemas de los niños, si lo comprenden o no, sino que él llega y suelta el rollo y no se preocupa por sus alumnos.

El discurso no verbal también influye mucho en el sentido de que el profesor debe dar vueltas por la clase, que se acerque a los alumnos, les diga en qué tienen dudas, si se están enterando o no, en lugar de estar sentado en su sitio nada más que hablando.

E: -¿Piensas que el modo en que el maestro desempeñe su rol de enseñante, orientador y mantenedor de la disciplina influirá en las

interacciones profesor-alumnos?.

A: -Pienso que si influye, ya que depende de cómo enseñe, qué método de enseñanza utilice, así va a permitir que haya más interacción o menos. Como ya he dicho antes, si el profesor utiliza un método basado en que siempre hable él, la interacción va a ser menor, por ejemplo que si actúa más como orientador, o sea, como maestro que, aunque explique, va orientando y guiando a sus alumnos.

Además la forma cómo lleve la disciplina en el aula también influirá, porque si es un maestro muy autoritario, los alumnos van a tener algo de miedo y no querrán intervenir y entonces las interacciones van a ser menores.

E: -¿Qué aspectos analizarías y cambiarías de la conducta docente para mejorar las interacciones con los alumnos?.

A: -Lo primero que analizaría es si la clase la lleva sólo el profesor o es una ayuda entre el profesor y los alumnos. Si la clase la lleva el profesor junto con sus alumnos, se mejora mucho la interacción.

E: -¿Crees que el grupo de alumnos influye en cómo son las interacciones profesor-alumno en el aula?.

A: -Creo que sí. Depende del grupo que haya. Porque es normal que en una clase haya un alumno problemático o sea una clase entera, entonces si los niños son más problemáticos, que entran y salen de clase cuando quieren, que hacen lo que quieren, que contestan a los profesores, el profesor se tendrá que meter más con ellos, les tendrá que ayudar más.

Entonces ahí, sin querer, la interacción será mayor todavía.

En una clase que va muy bien el profesor se preocupa menos ya que van muy bien.

E: -¿Qué estrategias y técnicas utilizarías para conocer las características del grupo de alumnos y

qué medidas adoptarías para mejorar la interacción con él?.

A: -Lo mejor sería en las tutorías, no sólo para los alumnos problemáticos, sino con todos, los que destaquen más, los que destaquen menos. Ver qué piensan cada uno de los niños, si están contentos con el profesor o no, si tiene que cambiar algo, ya que algunos niños se lo callan y en la tutoría pueden hablar de estas cosas.

E: -¿En qué modelo se va fijar el maestro novato (sin experiencia) a la hora de establecer las interacciones con sus alumnos? ¿Y el estudiante de magisterio en prácticas?.

A: -El modelo que tendrá será el del profesor que tuviste en el colegio que se portaba muy bien con nosotros, que explicaba bien. Si a mí me gusta cómo lleva la clase, yo lo haría igual. El modelo sería el profesor que tuvo y le gustó como ejercía de maestro.

El estudiante en prácticas seguirá el mismo modelo. El profesor que tuvo y piensas que lo hacía bien.

E: -¿Crees que cambiando la organización espacial del aula en Educación Primaria se puede mejorar la interacción profesor-alumno? ¿Cómo?.

A: -Creo que sí. En cuanto a distribuir las mesas y sillas influye, Una de las formas mejores de distribuirlas es en forma de "U" para que todos los alumnos estén al mismo nivel del profesor, que no haya uno más cerca y otro más lejos, sino que todos los alumnos puedan ver al profesor y estén a la misma distancia, que no haya unos delante y unos detrás porque se porten mejor o peor.

E: -¿Qué hábitos y valores fomentarías en el aula para conseguir una interacción óptima con tus futuros alumnos?.

A: -Yo pienso que en cuanto a la interacción de alumno con alumno, el compañerismo lo primero, la comprensión, respetarse unos a otros, respetar la opinión de los demás. En cuanto a la interacción profesor-



alumno, el respeto del alumno al profesor y del profesor hacia el alumno.

E: -¿Piensas que fomentando entre tus alumnos la cooperación, la autonomía, la actividad, la empatía y la igualdad mejorarías el clima del aula?.

A: -La cooperación es imprescindible, es uno de los principios que hay que tener en el aula para trabajar en el aula.

La autonomía en cuanto que signifique mayor trabajo autónomo del alumno, sí, pero en cuanto signifique mayor distanciamiento del profesor, no.

Actividad también, porque un aula sin actividad no...

En cuanto a empatía también, ya que hay que comprender cómo te puedes sentir como alumno y cómo te puedes sentir cómo profesor, hay que ver los dos puntos de vista..

En cuanto a igualdad, debe haber igualdad de oportunidades para todos.

E: -En el aula hay una gran diversidad de alumnos en cuanto a muchas variables, ¿Qué harías para conseguir una interacción acorde con la diversidad del alumnado?.

A: -Yo la diversidad que tengo más cerca es en cuanto a razas de los alumnos y, en mi caso, no lo están haciendo bien porque tienen en cuenta la opinión de los padres que no quieren juntar a niños payos con niños gitanos. Si tú a los niños les enseñas que tienen que estar separados por ser de otro color o venir de otra familia lo estás haciendo mal.

Yo pienso que deben estar todos juntos, no debe haber discriminación, quién te dice a ti que un niño payo sea mejor que uno gitano, pienso que todos los niños son iguales en ese sentido.

Cada niño es un mundo, si no hablamos sólo de razas, sino de niveles intelectuales, de deficiencias, quizás tengan que hacerles más caso a un alumno que a otro, porque lo necesiten, pero

tampoco hay que centrarse sólo en un alumno, quizá necesite más ayuda, pero tampoco... hay que darles igualdad a todos.